TİKA

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

TÜRKSOY

AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ

KAPADOKYA ÜNİVERSİTESİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE ACADEMY

Yeni Balkan

UKDA
SEMPOZYUM

Prof. Dr. A. HALÛK DURSUN ANISINA

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU
DİL-TARİH-COĞRAFYA

6-8 ARALIK 2019

Tam Metin Kitabı
Full Text Book

The Green Park Hotel
Çukurambar/ANKARA

www.ukdasempozyum.com

Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları
UKDA

Prof. Dr. A. Halûk DURSUN anısına
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU
DİL – TARİH – COĞRAFYA

6-8 ARALIK 2019

Editör
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Ankara, 2019

Prof. Dr. A. Halûk DURSUN anısına
ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU
DİL – TARİH – COĞRAFYA
6-8 ARALIK 2019
ANKARA

Editör

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları ASOS yayınlarına aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

ISBN : 978-605-7736-48-2

Baskı : 1

Yayınevi : ASOS Yayınevi

Prof. Dr. A. Halûk DURSUN anısına

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU
DİL – TARİH – COĞRAFYA

6-8 ARALIK 2019

SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANLARI

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Prof. Dr. Muhammet HEKİMOĞLU
T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkan V.

Prof. Dr. Refik TURAN
Türk Tarih Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Türk Dil Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU
T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Uluslararası Balkan Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Hacettepe Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Hasan Ali KARASAR
Kapadokya Üniversitesi Rektörü

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
İstanbul Aydın Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Doç. Dr. Bilal ÇAKICI
TÜRKSOY Genel Sekreter Yardımcısı

BİLİM VE DANIŞMA KURULU /
SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ahmet Günşen (Trakya Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Oktay (Kiril Metodi Üniversitesi-Makedonya)

Prof. Dr. Ali Göçer (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal Demir (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dinçay Köksal (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Edina Solak (Zenitsa Üniversitesi-Bosna-Hersek)

Prof. Dr. Emrah Şenel (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdoğan Boz (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fadıl Hoca (Vizyon Üniversitesi-Makedonya)

Prof. Dr. Fahri Temizyürek (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih Kirişçioğlu (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatma Açık (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ferruh Ağca (Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fırat Purtaş (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Funda Toprak (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülay Mirzaoğlu (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülin Öğüt Eker (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Güray Kırpık (Gazi Üniversitesi/TTK Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. H. Haluk Erdem (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hatice Şirin (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Tellioğlu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Lindita Xhanari Latifi (Tiran Üniversitesi-Arnavutluk)

Prof. Dr. Lokman Turan (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut Çelik (Gotse Delçev Üniversitesi- Makedonya)

Prof. Dr. Mehmet Derviş Kılınçkaya (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Güçlü (Bartın Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Gümüş (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Günay (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Öcal Oğuz (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz (Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Şahingöz (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Ekici (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Özarslan (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Yaman (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer Nurlu (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa Çiftçi (Uşak Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa Yıldız (Ahmet Yesevi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Argunşah (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Kurt (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Öner (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazım İbrahim (Aziz Kiril Metodi Üniversitesi-Makedonya)

Prof. Dr. Nebi Özdemir (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Necati Demir (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Nezir Temur (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Nimetullah Hafız (Kosova Priştina Üniversitesi-Emekli)

Prof. Dr. Numan Aruç (MANU Makedonya Bilimler Akademisi)

Prof. Dr. Nurettin Demir (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Olcay Kandemir (Sağlık Bilimleri üniversitesi)

Prof. Dr. Osman Karatay (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Ömer Özkan (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Rıfat Kütük (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Sevim Nilay Işıksalan (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Suat Ungan (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Süer Eker (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Tazegül Demir Atalay (Kafkas Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Yıldıray Özbek (Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Yusuf Hamzaoğlu (Makedonya)

Prof. Dr. Zeki Kaymaz (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdülmecid Nuredin (Vizyon Üniversitesi- Makedonya)

Doç. Dr. Ahmet Akkaya (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Demir (Başkent Üniversitesi)

Doç. Dr. Bahadır Gücüyeter (Atatürk Üniversitesi)

Doç. Dr. Başak Uysal (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Burul Sagınbayeva (Manas Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent Özkan (Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. Cihan Özdemir (Yunus Emre Enstitüsü - Bakü Müd.)

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu (Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Ergin Jable (Hasan Priştina Üniversitesi-Kosova)

Doç. Dr. Ertuğrul Karakuş (Kırklareli Üniversitesi)

Doç. Dr. Gülnur Aydın (Adnan Menderese Üniversitesi)

Doç. Dr. Kemalettin Deniz (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Lokman Tanrıkulu (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Kara (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Mensur Nuredin (Vizyon Üniversitesi- Makedonya)

Doç. Dr. Mesut Gün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Namık Kemal Şahbaz (Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. Nazife Burcu Takıl (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuran Malta (Hasan Priştina Üniversitesi-Kosova)

Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara (Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Salim Pilav (Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat Balyemez (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Seyfi Yıldırım (Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Ülker Şen (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yılmaz Yeşil (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf Doğan (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf Uyar (Gazi Üniversitesi)

Dr. Ahmet Saçkesen (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Dr. Arzu Çevik (Bartın Üniversitesi)

Dr. Ayhan Bulut (Cumhuriyet Üniversitesi)

Dr. Bekir Kayabaşı (Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Bihruz Bicbabai (Allamah Tabatabai Üniversitesi-İran)

Dr. Burak Tüfekçioğlu (Çukurova Üniversitesi)

Dr. Emrah Boylu (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Dr. Erol Barın (Gazi Üniversitesi)

Dr. Fatih Kana (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. H. Çiğdem Yıldırım (Başkent Üniversitesi)

Dr. Hıfzı Toz (Akdeniz Üniversitesi)

Dr. Latif İltar (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Mehmet Ali Bahar (Yozgat Bozok Üniversitesi)

Dr. Najibullah Akbari (Kabil Üniversitesi-Afganistan)

Dr. Nuray Kayadibi (Kırıkkale Üniversitesi)

Dr. Onur Akçakaya (Ardahan Üniversitesi)

Dr. Özlem BAYRAK Cömert (Gazi Üniversitesi)

Dr. Rafet Aydın (Mehmet Akif Üniversitesi)

Dr. Umut Başar (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Ümit Polat (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Zeki Gürel (Gazi Üniversitesi)

KONGRE BAŞKANI / PRESIDENTS OF CONGRESS

Prof. Dr. Fahri Temizyürek	UKDA Başkanı

KONGRE DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Fahri Temizyürek	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldıray Özbek	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Seyfi YILDIRIM	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Akkaya	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Erol Barın	Gazi Üniversitesi
Murtaza Sulooca	Yeni Balkan Gazetesi

Sekretarya

Dr. Umut BAŞAR	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Gülçin BALAT	Hacettepe Üniversitesi
Arş. Gör. Emine AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
İdris BÜYÜKKURT	Ankara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD............ i
TAM METİN KİTABI FULLTEXTS...ix
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ 1

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKILAR: NİL KARAİBRAHİMGİL'İN ''İYİ Kİ'' ŞARKISININ ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ 12

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR AKTARIMI: YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ C1 SEVİYESİ KİTABI ÖRNEĞİ 20

VLADİMİR JABOTİNSKY: TÜRKLER, OSMANLI DEVLETİ'NDEKİ AZINLIKLAR VE TÜRKÇE 29

MEMLUK KIPÇAK SÖZLÜK VE GRAMERLERİNDE TÜRKMENCE OLARAK KAYDEDİLEN SÖZCÜKLERDEN ÇAĞDAŞ OĞUZ LEHÇELERİNE ANLAM DEĞİŞMELERİ 37

TÜRKÜLERİN "POPÜLER MÜZİK" HALİ.. 49

BİR YOLCULUK SERÜVENİ: VESÎLETÜ'N-NECÂT... 58

FETHALİ KAÇAR'IN ÇAĞATAY TÜRKÇESİ SÖZLÜĞÜNDE YER ALAN MOĞOLCA VEYA TÜRKÇE-MOĞOLCA ORTAK VE BENZER SÖZCÜKLER ÜZERİNE 71

SAFEVİ İDARESİNDE HINUSLU KABİLESİ 95

TÜRKÇE ÖĞRENEN POLONYALI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA... 104

ÇORUM OSMANCIKLI HALK ŞAİRİ ÂŞIK ALİ ACIK'IN MİRAÇNAMESİ 119

KUZEY MAKEDONYA LEKTÜR-OKUMA KİTAPLARI LİSTESİNDE YER ALAN TÜRKİYELİ YAZARLAR VE KİTAPLARI.. 136

GELENEK VE MODERNİZM BAĞLAMINDA SARI TRAKTÖR ROMANINDAKİ 'TRAKTÖR' SİMGESİ 165

TÜRKÇEDEN OSMANLICAYA CEP KILAVUZU'NDA EYLEMLER: TÜRETKENLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME 171

TÜRKİYE'DE EĞİTİM ALAN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLENMESİ VE ADAPTASYONU ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA 179

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE GÖSTERGEBİLİMİ "BEDEN DİLİ" 193

KLÂSİK ŞERHLERİN METODOLOJİSİ.. 197

NECATİ GÜNGÖR'ÜN ÇOCUK ÖYKÜLERİNİN DUYARLIK EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 225

YÖN (İSTİKAMET) BİLDİREN EKLERİN HAREZM TÜRKÇESİNDEKİ TEZAHÜRÜ 236

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ NASIL YAPILMALI? 244

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK MATERYAL GELİŞTİRME 252

MASAL ANLATIMININ ÖĞRENCİLERİN HAYAL GÜCÜNÜ GELİŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 268

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TEMEL SEVİYEDEKİ BOSNA HERSEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PROBLEMLERİ 274

ÇİZGİ FİLMLERİN ÇOCUKLARIN HAYATLARINDAKİ YERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ... 287

FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ETİK KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORİK ALGILARI 297

TEKNOPEDAGOJİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNE YANSIMASI.. 307

EĞİTİM TARİHİ İÇİNDE BİR OKUL TASARIMI KİNDER GARTEN: ÇOCUKLAR BAHÇESİ 334

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAYNAK YETERSİZLİĞİ 343

KARİZMATİK OTORİTE OLARAK KÖL TEGİN VE BİLGE KAĞAN 346

ESKİ UYGUR TÜRKÇESİ METİNLERİNDE TERİM YAPMA YÖNTEMLERİ 355

KORKUNÇ YILLAR VE *YURDUNU KAYBEDEN ADAM* ROMANLARINDA KÜLTÜREL BELLEK METAFORU: HAFIZA MEKÂN 362

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN AKADEMİK OKUMA(C2) KİTAPLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ 380

TÜRK VE FARS EDEBİYATININ TİYATRO TÜRÜNDE ORTAK KÜLTÜR ÖGESİ OLARAK ŞEHNÂME’NİN DAHHÂK ÖRNEĞİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ 398

ELEKTRONİK KÜLTÜR BAĞLAMINDA ANLATI 409

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ ÜNİVERSİTESİ A1 SEVİYESİ DERS KİTABI DİNLEME BÖLÜMÜNÜN İÇERİK ANALİZİ 415

TÜRK DÜNYASINDAKİ DAMGALARDA ORTAK ÖZELLİKLER 430

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZ SANATLARIYLA İLGİLİ SORULAR VE ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME 441

KOSOVA’DA TÜRK VARLIĞI VE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS...................... 459

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE (TYÇ) BELİRTİLEN YETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 468

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YETERLİLİKLERİNE SOSYAL BEĞENİRLİĞİN ETKİSİ... 482

TAM METİN
KİTABI
FULLTEXTS

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİ VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Lokman TANRIKULU
Doç. Dr., NEVÜ Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

Gizem ALPTEKİN
NEVÜ YTÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, gizem¬_yurdaer@hotmail.com

Özet

Türkiye'nin bulunduğu jeopolitik konumu, son yıllarda gösterdiği ekonomik, siyasal gelişmeleri neticesinde bugün Türkçe yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil konumundadır. Yabancıların Türkçeye olan bu ilgileri neticesinde yabancılara Türkçeyi nasıl daha iyi öğretebilir sorusu doğmuştur. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda birçok çalışma yapılma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki derslerde öğrencilerin aktif olarak katıldığı, kuralın bağlam içinde sezdirildiği, öğrenilen kuralların çok boyutlu etkinliklerle pekiştirildiği dersler işlenildiği takdirde öğrenilenlerin kalıcılığı artmakta ve bilgilerin gündelik hayata aktarımı kolaylaşmaktadır. Bu gerçeklerden hareketle bu çalışmada öğrencilerin etkin olarak derse katılacakları aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik uygulamalar tasarlanmış, aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanması, uygulama örneklerinin verilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekliliğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında aktif öğrenme teknikleri açıklanmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek aktif öğrenme tekniklerinden Top Taşıma, Kim Olduğunu Bul, Öğrenme Galerisi, Kart Eşleştirme, Bunu Kim Yapar, Doğru Mu Yanlış Mı teknikleri açıklanarak bu teknikler ile ilgili örnek uygulama senaryolarına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Aktif Öğrenme, Uygulama.

ACTIVE LEARNING TECHNIQUES AND PRACTICE EXAMPLES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

As a result of the economic and political developments in recent years, Turkish is a language that foreigners want to learn. As a result of this interest of foreigners in Turkish, the question of how to teach Turkish to foreigners has arisen. For this reason, many studies on teaching Turkish as a foreign language have arisen. Studies have shown that if the courses are actively attended by the students, the rules are intuited in context, the rules are reinforced with multidimensional activities, the persistence of the lessons is increased and the knowledge transfer becomes easier to everyday life. In this study, we designed applications for the use of the active learning techniques that students will actively participate in the lesson in teaching Turkish to foreigners. Turkish teaching is intended to be adapted to the teaching of active learning techniques to foreigners, to give examples of practice and to demonstrate the need to apply Active Learning techniques in the teaching of Turkish as a foreign language courses. For this purpose, document analysis method was used in qualitative research patterns. Active learning techniques are explained in the scope of the study. "Find Out Who, Gallery of Learning, Card Matching, Who Does This?, True or False" techniques are explained and sample application scenarios are given for these techniques.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Active Learning, Technics.

Giriş

Tarihin en eski dillerinden birisi olan Türkçe, Türklerin coğrafi olarak oldukça geniş alanlara yayılmasıyla, yeni milletler ile karşılaşılmasıyla kendi dilini öğretme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin kaynaklar oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Bu alanda ise yazılan ilk eser olarak Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügat-it Türk adlı eserini göstermek mümkündür. Divan-ı Lügat-it Türkçe Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür(Adıgüzel, 2010: 28). "Türk Dilleri Sözlüğü" anlamına gelen eser yazıldığı dönemde Arapça bilen başka uluslara da Türkçe öğrenme konusunda rehberlik edebilmesi açısından da yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük önem taşımaktadır(Özcan ve Demirdöven, 2018: 161-162). Kaşgarlı Mahmut'un yazmış oluğu bu eserden sonra yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan birkaç eser bulunsa dahi bu konunun üzerinde yeterince durulmadığı, 1980'li yıllara kadar ihmal edilmiş olduğu söylenebilir. 1980'lerde ülkemizin dünyaya açılma çalışmaları ile yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki boşluk gözler önüne serilmiş, bu alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde Türkçe öğretimi üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezler / birimleri tarafından yürütülmekte iken çoğunlukla eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir(Alyılmaz, 2010: 729). Türkiye'nin jeopolitik konumu, tarihi ve coğrafi birçok güzelliğe sahip olması, endüstri, sanayi, ticaret vb. alanlarda varlığını hissettirmesi ile de Türkçe öğrenilmek istenen bir dil haline gelmiştir(Göçer, 2018: 171). İşte bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar artmış, Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Açılan bu Türkçe öğretim merkezlerinde ise birçok farklı sorunla karşılaşılmaktadır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmamış olması; Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksiklerinin bulunması gibi sorunlar yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük önem arz etmektedir(Er, Biçer ve Bozkırlı,2012: 52).

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci(Açıkgöz, 2014: 17) olan aktif öğrenme ile yabancılara Türkçe öğretiminin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminin yeni yeni ivme kazandığı 1980'li yıllarda ülkemizde uygulanmakta olan davranışçı yaklaşımın etkileri görülen öğretim yöntem ve teknikleri yerini çağdaş yöntemlere bırakmıştır. Bu yöntemlerden biri olan aktif öğrenme temellerini yapılandırmacı eğitim felsefesinden alır. Açıkgöz (2014), "Aktif Öğrenme" adlı eserinde geleneksel öğretme ile aktif öğrenmeyi amaçları, kuralları, avantajları gibi birçok açıdan Tablo1'deki gibi karşılaştırmıştır.

Tablo 1: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	**Geleneksel Sınıf**
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde otururlar, sınıfta aynı anda her köşede etkinlik yapılır, sürekli etkileşim devam eder ve öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım eder.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturur ve başlarında bir öğretmen anlatım yapar, etkileşim oldukça sınırlıdır.
Amaç	Bilginin özümsenmesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenmelerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha sonra unutur. Günlük hayata aktaramaz.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak	Öğrencilerin dersten sıkılmaları,

	bunun geliştirici yönleri de bulunmaktadır.	ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik.
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Tablo 1'de görüldüğü üzere aktif öğrenme ile ders işlenen bir sınıf ile geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işlenen bir sınıf arasında çok farklı açılardan farklar bulunmaktadır. İşte bu farklar göz önüne alındığında görülmektedir ki şimdiye kadar yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan dilbilgisi çeviri yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, doğal yöntem gibi geleneksel olarak adlandırılabilecek yöntemler yetersiz kalmakta, öğrenci dili pasif olarak öğrenmeye değil aktif olarak kullanmaya ihtiyaç duymaktadır.

2.YÖNTEM

2.1.Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada daha önce yapılan çalışmalarla etkililiği ortaya konmuş olan aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanması, uygulama örneklerinin verilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekliliğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi oldukça geniş bir alan olduğu için uygulama örneklerinin verileceği alan daraltılmış Durukan (1999)'ın hazırlamış olduğu "Yabancılara Türkçe Öğretimi" yüksek lisans tezinde yer alan Orta Türkçe 1-2 (B1 ve B2) bölümlerinde yer alan dilbilgisi konularının yer almasına karar verilmiştir.

2.3. Çalışmanın Metodu

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kuramsal uygulama öneri ve değerlendirmeleri içeren bu çalışmada alan yazında aktif öğrenme üzerine hazırlanmış ve yaygın olarak kullanılmakta olan bir eser doküman incelemesine tabi tutulmuş, inceleme sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek teknikler belirlenmiştir. Çalışmada incelemeye alınan aktif öğrenme teknikleri için Açıkgöz (2014: 127-169)' ün "Aktif Öğrenme" eserindeki ilgili kısımlardan yararlanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Aktif Öğrenme

Günümüzde gelişen bilimin, yapılan araştırmaların neticesinde öğrencinin pasif, bilgiyi alıcı, ezberleyici konumda bulunduğu geleneksel yöntemler kalıcı öğrenmeler sağlamada etkili olamamaktadır. Bu tarz yöntemlerin yerini bireyin kendi gerçeklerini kendi eylemleri ile keşfetmesini, kendisine gerekli olan bilgi ve becerileri yaparak yaşayarak edinmesini ve farklı durumlara uyarlamasını, çözüm üretmesini, iş birliği yapmasını, tüm yaşam alanında öğrenmesini sağlayan(Maden, 2014:7) yöntemler almaya başlamıştır. Bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği yöntemlerin başında ise aktif öğrenme gelmektedir. Temel bileşenlerini tecrübe, çok yönlülük, grup çalışması, iş birliği, istekli olma, olumlu atmosfer, düşük kaygı gibi unsurların oluşturduğu aktif öğrenmenin temel varsayımları ise şu şekildedir:

1. İnsanlar birbirinden farklıdır ve farklı şekillerde öğrenir.
2. Öğrenme işi/eylemi doğası gereği etkinlik gerektiren bir uğraştır.
3. Öğrenme kapasitesi arttırılabilir. Birikimlidir.
4. Öğrenene hitap eden bağlamlarda materyaller sunulmalıdır.
5. Kalıcı öğrenmenin anahtarı bilgileri kullanmadır.
6. Öğrenme etkileşime dayalıdır(Maden, 2014).

Edinilen bilgiler önceki bilgilerden bağımsız, ayrık değildir. Her bilgi önceki bilgilerin üstüne eklenerek birikimli bir süreç sonucunda öğrenmeyi oluşturur. Bu sebeple bilgilerin zihinde yapılanmasını, anlamlı hale gelmesini, bireyselleşmesini sağlayan aktif öğrenme ile öznelleşen bilgi, karşılaşılan durumlara göre şekillenmeyi kolaylaştırır.

Türkçe öğretirken öğrenenlerin gelişimlerini üst seviyelere çıkarmak için öğrencilerin dinleme, okuma, yazma, konuşma alanlarında aktif katılımı sağlanmalıdır. Derslerde yaşamla ilişkilendirme, dersin anlamlılık yönünü geliştirecek ve soyutluğu ortadan kaldıracaktır. Aktif öğrenme ile yaratıcı düşünme fırsatı bulan öğrenci yeni bir dil öğreniyor olmanın sıkıntısını biraz olsun üzerinden atacak, eğlenirken öğrenecektir.

3.2. Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif öğrenme hemen hemen her alan uygulanabilen ve başarısı yapılan çalışmalarla ortaya konmuş bir yöntemdir. Öğretim sürecine aktif katılımlı, işbirliğine açık, tam ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla farklı öğretim teknikleri kullanmayı gerekli kılan aktif öğrenmede uygun öğretim yöntem teknikler kullanılmadıkça en doğru, en yararlı düşünceler bile kuramdan ileri gitmeyecektir(Maden, 2014: 24).

Tablo 2: Aktif Öğrenme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler[1]

Köşelenme	Sandviç	Keşfederek Öğrenme	Panel, Forum
Kartopu	Kart Gösterme	Problem Çözme	Münazara
Şiir Yazma	Zihinsel Haritalama	Eğitsel Oyunlar	Açık Oturum
Akvaryum(İç Çember)	Hızlı Tur	Rol Yapma	Mahkeme
Vızıltı	Kavram Ağı	Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?	Beyin Fırtınası
Flaş	Karşılıklı Öğretim	Nesi Var?	Phillips 66
Tereyağ-Ekmek	Yaratıcılık Grubu	Örnek Olay İnceleme	Özel Ders Grubu
Top Taşıma	Araştırma Yoluyla Öğretme	Paylaşmalı Öğretme	Görev Grubu
Araştırma Grubu	Değerlendirme Yaprakları	Pazaryeri	Soru Turu
Üçlü Değişimi	Dedikodu	Doğru Mu? Yanlış Mı?	Öğrenme Galerisi
Burada Herkes Öğretmen	Elma Dersem Git Armut Dersem Kal	Tombala	Dönüşümlü Öğretme
Soru Ağı	Katılıyorum/Katılmıyorum	Bilgi Kesekağıdı	Kim Olduğunu Bul
Bunu Kim Yapar?	Hazineyi Bul	Kum Saati	Kart Eşleştirme
İstasyon	Jigsaw(I-II-III-IV)	Takım-Oyun-Turnuva	Düşün-Eşleş-Paylaş

Tablo 2'de verilen aktif öğrenme tekniklerinin dışında aktif öğrenme sürecinin destekleyen teknikler de vardır: Altı Şapkalı Düşünme, Balık Kılçığı gibi teknikler aktif öğrenme sürecini destekleyen tekniklere örnek olarak verilebilir.

3.3 Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri

Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinden altı teknik açıklanmış, uygulama örneklerine yer verilmiştir.

---

[1] Tabloda yer alan yöntem ve teknikler daha da zenginleştirilebilir.

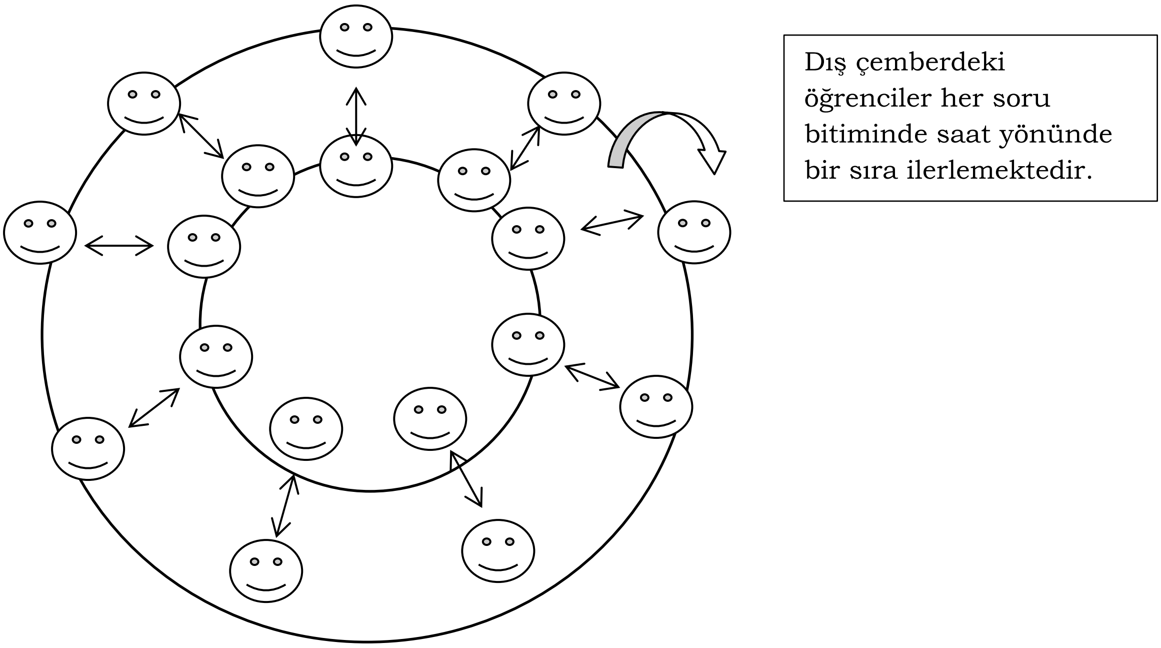
3.3.1.Top Taşıma

Öğrenciler iç içe iki çember oluşturur, iç ve dış çemberdekiler yüz yüze gelecek şekilde ve eşleşecek biçimde ayakta dururlar ya da otururlar. Verilen bir problem, soru ya da konu ile ilgili olarak önce karşı karşıya oturanlar birbiri ile görüş alışverişinde bulunurlar. Sonra her biri ters yönde kayarak önceki eşinin yanındaki ile yeni bir ikili oluşturur ve konuşmaya devam eder. Böylece her öğrenci birkaç eşle ayrı ayrı görüşme fırsatı bulmuş olur(Açıkgöz, 2014:130).

3.3.1.1. Top Taşıma Tekniği Uygulama Senaryosu

Sınıfta ilk olarak iç içe iki çember oluşturulur. Çemberlerde yer alan iç ve dış gruptaki öğrencilerin sayılarının eşit olmasına dikkat edilir. Öğrenciler ayakta ve yüz yüze gelecek şekilde sıralanır. Burada iç çemberdeki öğrenci soran, dış çemberdeki öğrenci ise cevaplayan pozisyonundadır. Fiilimsiler konusunda uygulanmasına karar verilen bu teknikte iç çemberdeki öğrenciler içinde fiilimsiler yer aldığı bir cümle sorarak dış çemberdeki arkadaşına sorusunu sorar. Dış çemberdeki öğrenci önce iç çemberdeki arkadaşının kullandığı fiilimsinin türünü bulur, sonra aynı türde fiilimsinin yer aldığı cümle ile cevap verir. İç çemberdeki öğrenci cümle içinde birden fazla fiilimsi kullanmışsa dış çemberdeki öğrenci istediği fiilimsi türüyle cevap verebilir. Her eşleşme için bir süre belirlenir. Süre bitiminde öğretmen uyararak değişimi gerçekleştirir. Sorular cevaplandıktan sonra iç çember sabit kalır, dış çemberdeki öğrenciler saat yönünde bir sıra ilerler. Her soru bitiminde bu şekilde ilerleyen sırada döngünün başladığı yere gelindiğinde iç çemberdeki öğrenciler ile dış çemberdeki öğrenciler yer değiştirir. Böylece her öğrenci hem soran hem de cevaplayan olarak katılım sağlamış olur.

Şekil 1: Top Taşıma Tekniği Etkinlik Şeması(Güney ve Aytan, 2013: 43)


Dış çemberdeki öğrenciler her soru bitiminde saat yönünde bir sıra ilerlemektedir.

3.3.2. Kim Olduğunu Bul

Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerini, konuyla ilgili olarak düşünmelerini ve değerlendirme yapmalarını sağlayan bu tekniğin uygulanması sırasında yer alan işlem basamakları şunlardır:

1. Öğrenci sayısı kadar kâğıda konuyla ilgili bazı yenilikler, doğrular, yanlışlar, örnekler, kanıtlar, destekleyici düşünceler, aykırı düşünceler, benzetmeler vb. yazılır.
2. Kâğıtlar üstlerine takılmak üzere öğrencilere dağıtılır.

3. Öğrenciler ayağa kalkarlar ve üzerinde yenilik, doğru, yanlış vb. tümceleri taşıyan kişileri bulup not ederler.
4. Daha sonra yerlerine otururlar ve kimlerin yenilik, kimlerin doğru tümce vb. taşıdığı nedenleri ile konuşulur (Açıkgöz, 2014:166).

3.3.2.1.Kim Olduğunu Bul Tekniği Uygulama Senaryosu

Kip ekleri konusunda öğrenci sayısı kadar yaka kartı hazırlanır. Yaka kartlarında içerisinde kip ekleri bulunan cümleler ve özellikleri ile ilgili doğru ve yanlış bilgiler yer alır. Kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kartları yakalarına takar. Öğrenciler sınıfta gezerek hangi arkadaşının yaka kartında yanlış bilgi olduğunu bulmaya çalışır. Yanlış olan kartlar öğrenciler tarafından not edilir. Dersin sonunda tüm yaka kartları değerlendirilir. Kimlerin yaka kartında doğru cümle olduğu, kimlerde yanlış cümleler olduğu ve yanlışlık nedenleri tartışılır. Birçok örnekle karşılaşan öğrenci konuyu daha iyi kavrar, bilgi paylaşımı gelişir.

Tablo 3: Kim Olduğunu Bul Tekniği Örnek Yaka Kartları

“Okula giderken otobüste uyumuşum.” cümlesinde öğrenilen geçmiş zaman kip eki yer almaktadır.	“Gidiyorum, gurbeti gönlümle duya duya, Ulukışla yolundan Orta Anadolu'ya.” dizelerinde gelecek zaman kip eki kullanılmıştır.
“Okuldan eve geldim. Annem yemek yapmış, yemeğimi yedim. Sonra oyun oynayacağım.” cümlelerinde görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve gelecek zaman kip ekleri kullanılmıştır.	“Mustafa Kemal Atatürk’ün açtığı yolda ilerlemeliyiz.” cümlesinde gereklilik kip eki kullanılmıştır.
“Yaz tatili gelse de artık akşama kadar oyun oynasak.” cümlesinde istek kipi bulunmaktadır.	“Elindeki kitabı kenara bıraktı ve gözlerime baktı. Hoş geldin, dedi.” cümlesinde görülen geçmiş zaman kip eki vardır.
“…Bütün bunların üstüne Hepsinin üstüne sevda sözleri söylemeliyim Vatanım milletim tüm insanlar kardeşlerim Sonra sen gelmelisin dilimin ucuna adın gelmeli Adın kurtuluştur ama söylememeliyim Can kuşum, umudum, canım sevgilim.” dizelerinde gereklilik kip eki yer almaktadır.	“Neler çeker bu gönül söylesem şikâyet olur Ne zaman seni düşünsem Bir ceylan su içmeye iner Çayırları büyürken görürüm.”(İlhan Berk) dizelerinde şart kip eki ve geniş zaman kip eki vardır.
“Elindekileri masaya bırak ve üstüne temiz bir şeyler giy.” cümlesinde şart kip eki bulunmaktadır.	“Türkçeyi en güzel şekilde öğrenmeliyim.” cümlesinde gereklilik kip eki vardır.

3.3.3. Öğrenme Galerisi

Öğrencilerin belli bir sürede neler öğrendiklerini değerlendirmeleri ve pekiştirmeleri amacıyla kullanılır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrenciler 2-4 kişilik küçük gruplara ayrılır.
2. Amaçlara uygun olarak konu veya soru listeleri oluşturulur.
3. Listeler duvarlara asılarak sergilenir.
4. Öğrenciler ayağa kalkar ve listeleri incelemek üzere dolaşır.
5. Duvarlara asılı olan soru listesi veya materyaldeki içerik incelenip görüşler de listeye eklenir.
6. Öğrenciler listelerin önünde dönmeye devam eder. Listelerde yer alan fikir ve çözümlere eklemeler yapılır.
7. Tüm gruplar listenin hepsini görene kadar etkinlik devam eder(Maden, 2013: 124).

3.3.3.1. Öğrenme Galerisi Tekniği Uygulama Senaryosu

Öğretmen kip ekleri konusunun ilke ve özelliklerini öğrencilere aktarır. Öğrenciler, 2-4 kişilik heterojen guruplara ayrılır. Öğrenilenlerin konuyu gözden geçirmesini sağlayan boşluk doldurmalı bir metnin bulunduğu soru kâğıtları sınıfın belli yerlerindeki panolara asılır. Öğrenci grupları bu panolara yönlendirilir, panolarda verilen metinlerde boş bırakılan yerlere grup üyeleri kendi aralarında tartışarak uygun kip eklerini yerleştirir. Ek olarak her panonun önünde bulunan not kâğıtlarına seçtikleri ekleri neye göre belirlediklerini yazıp diğer panoya geçerler. Öğrenci grupları başladıkları noktaya gelinceye kadar devam ederler sonrasında kendi yaptıkları ve arkadaşlarının eklemelerine bakarak bir sentez oluşturup özetler ve sınıfa sunarlar. Kip eklerinin kullanımına yönelik örneklerin açıklamaları öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek konu tekrar edilmiş olur. Öğrencilere uygulama sürecinin yönergeleri öğretmen tarafından sözlü olarak açıklanır.

Şekil 2: Öğrenme Galerisi Tekniği Örnek Soru Kâğıdı

Soru Kâğıdı

"Hafta sonlarını çok sev....... Geçen hafta sonu ailemle birlikte pikniğe git....... Orada her yer yemyeşil...... Kardeşim ve ben top oyna...... Bu hafta sonu ise hep beraber yüzmeye git......... Denizi çok merak edi.......... Annem ve babam ben denizi çok merak ettiğim için bana sürpriz yap......... Gideceğimiz yerin fotoğraflarını gör....... Keşke hemen git.......dedim. Annem "Hemen gidemeyiz, önce sana mayo al............." dedi. Annem ve ben mayo almaya git....... Babam ve kardeşim köpeğimiz Miniği anneanneme götüre........... Keşke Minik de bizimle gelebil...... Ama ona söz ver.......Bir dahakine beraber gide..........."

Açıklamalar:

....

....

3.3.4.Kart Eşleştirme

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, netleştirilmesi ya da kalıcılığının artırılması gibi amaçlarla uygulanan bu tekniğin uygulanışı esnasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizede; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer alır. İkinci dizede ise; birinci dizedekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler, olaylar bulunur. Dizelerden birindeki kartlar numaralanır.
2. Kartlar sınıfa dağıtılır.
3. Öğrencilere kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre tanınır.
4. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini ararlar.
5. Kartlarını eşleştirenler bunun gerekçelerini hazırlarlar.
6. Kart numaraları rastgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları gerekçeleri sınıfa sunarlar(Açıkgöz, 2014: 168).

Bu teknik her ne kadar öğrenilen konunun pekiştirilmesi amacıyla uygulanan bir teknik gibi görünse de uygulama özellikleri ile araştırma ve konuşma becerilerini geliştirici bir özellik de göstermektedir. Öğrencinin elindeki kartın eşini bulmaya çalışırken diğer arkadaşlarıyla soru-cevap şeklinde fikir alışverişinde bulunması ve kartının eşini bulduğunda neden bu kartla eşleştiğinin sebeplerini açıklarken kullandığı sözlü ifadeler öğrencinin Türkçe konuşma becerisini geliştirecek niteliktedir.

3.3.4.1. Kart Eşleştirme Tekniği Uygulama Senaryosu

Etkinlik Orta Türkçe seviyesinde öğretilmesi uygun görülen fiilimsiler konusu ile ilgili hazırlanacaktır. Sorular dizisinde yer alan metinlerde fiilimsiler, çözümler dizisinde de metinler hakkında bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin karıştırmaması adına ilk dizinin kartlarına numara, ikinci dizinin kartlarına harf verilir. Dizilerin birbiriyle ilişkisi anlatılır. Örnek olarak dizilerde yer almayan iki eş kart gösterilir. Daha sonra kartlar öğrencilere rastgele biçimde dağıtılır. Öğrenciler ilk olarak kendilerine gelen kartları inceler sonrasında da sınıfta dolaşarak kendi kartının eşini arar. Sınıfta oluşması muhtemel karışıklığın önlenmesi için ise öğretmen sadece elinde numaralı kart olan öğrencilerin araştırma yapmak üzere dolaşacağını da söyleyebilir. Sonrasında kartlarını eşleştirenler tahtaya çıkıp diğerlerine yardımcı olabilir. Eşleştirmeler bittiğinde ise kart numaraları rastgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve eşlerini gerekçeleriyle birlikte açıklarlar. Son olarak doğru eşleşmeler söylenir ve ders bitirilir.

Tablo 4: Kart Eşleştirme Tekniği için Hazırlanabilecek Örnek Kartlar

Pencereden baktığım zaman parkta oynayan çocukları görürdüm.	Cümlede "-dığı zaman" zarf fiili ve "-an" sıfat fiil eki kullanılmıştır.
Sonbaharda solan çiçekleri görünce çok üzülüyorum. Çiçekler doğaya güzellik katıyor oysaki…	Metinde sadece bir tane fiilimsi yer almaktadır.
Her insanın her şeyi başaracağına inanırdı. Çözülemeyecek bir sorun yoktu onun için.	Metinde sadece sıfat fiil eki bulunmaktadır.
Ablasının verdiği bardağı hemen masaya götürdü. Çok sevdiği ablasına her zaman yardım ederdi. Onun söylediği sözleri verdiği öğütleri hiç aklından çıkarmazdı.	Metinde birden fazla fiilimsi eki bulunmaktadır ve hepsi de sıfat fiildir.
Dönülmez akşamın ufkundayız Vakit çok geç Bu son fasıldır ey ömrüm Nasıl geçersen geç	Şiirde sadece sıfat fiil eki yer almaktadır.
Okuldan eve gelince yemeğimi yerim. Canım sıkıldıkça da şiir okurum.	Metinde yer alan fiilimsilerin hepsi zarf fiildir.

3.3.5. Bunu Kim Yapar?

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, konuyla ilgili sorunların yanıtlanması ve problemlerin çözümü çalışmalarında kullanılabilecek bu tekniğin uygulanmasında izlenebilecek aşamalar şu şekildedir:

1. Amaçlar doğrultusunda sorular ya da alıştırmaların yer aldığı çalışma yaprakları hazırlanır ve öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.
2. Öğrenciler sınıfta "Bunu kim yapar?" diye dolaşmaya başlar.
3. Birbirlerinin çalışma yaprağındaki alıştırmalardan birini yapma konusunda anlaşanlar eşleşir.
4. Öğrenciler birbirlerinin çalışma yaprağındaki alıştırmalardan birini yapar, yanına yapanın adı yazılır.
5. Öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok arkadaşıyla etkileşimde bulunabilmeleri için bir kâğıtta birden fazla alıştırma yapmamaları sağlanmalı.
6. Çalışma yaprakları belirlenen süre içinde tamamlanmalı.
7. Hiçbir öğrenci tarafından yapılamayan alıştırmalar öğretmen tarafından yapılarak açıklanır(Açıkgöz,2014:167).

Bu teknikte sorunun çözümü için seçilen öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş olacaktır. Sorular yalnızca çözülmeyip soru sahibi arkadaşa anlatıldığında öğrenme görevinin yanında öğretme sorumluluğunu da yüklenir. Bilgilerini, fikirlerini aktarırken Türkçe konuşma becerisini de geliştiren bu teknikle öğrencilerin öz güven duygusunun gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.3.5.1.Bunu Kim Yapar? Tekniği Uygulama Senaryosu

İlk olarak kip ekleriyle ilgili çalışma kâğıtları hazırlanır ve öğrencilere dağıtılır. Bu soruların çözülmesi için gereken süre öğrencilere bildirilir. Her sorunun çözümü için öğrencilerden bir arkadaşını seçmeleri istenir. Öğrenci seçtiği arkadaşını sorunun yanında yer alan "Bunu kim yapar?" kutucuğuna yazar. Seçilen arkadaş soruyu çözer. Daha sonra öğrenci arkadaşının yaptığı soruyu değerlendirir. Doğruluğunu veya yanlışlığını sorunun yanında yer alan kutucuğu işaretleyerek belirtir. Bir öğrenci arkadaşının çalışma kâğıdında sadece bir soruyu çözebilir. Her soru için öğrenci farklı arkadaşlarını seçmelidir. Çalışma kâğıdındaki sorular öğrenciler tarafında verilen süre içerisinde bitirilir ve yapılamayan sorular öğretmen tarafından çözülür, açıklanır

Şekil 3: "Bunu Kim Yapar?" Etkinliği Örnek Çalışma Kâğıdı

Aşağıdaki etkinlikte kutucuklar içinde yer alan sorulardaki kip eklerini arkadaşlarınızla birlikte bulunuz. Soruyu çözmesi için seçtiğiniz arkadaşınızı "Bunu Kim Yapar?" sorusunun karşısına yazınız. Her soruyu farklı bir arkadaşınıza sormanız gerekmektedir. Arkadaşınız çözdüğü ve size açıkladığı soruyu değerlendirin ve sorunun altında yer alan "Doğru" ya da "Yanlış" kutucuklarından birini işaretleyin.

BUNU KİM YAPAR?

Bunu kim yapar?	Bunu kim yapar?
Tatilde sınıfla pikniğe gittik. Orada top oynadık, mangal yaktık. Hep beraber ip atladık. Doğru ☐ Yanlış ☐	Masmavi gökyüzünün altında oyunlar oynamalı, danslar etmeli, şarkılar söylemeliyiz. Doğru ☐ Yanlış ☐
Bunu kim yapar?	Bunu kim yapar?
Bütün dünya buna inansa Bir inansa hayat bayram olsa İnsanlar el ele tutuşsa Birlik olsa Uzansak sonsuza Doğru ☐ Yanlış ☐	Sinemada çok komik bir film var. İzlemeye gidelim, biraz eğlenelim, gülelim. Doğru ☐ Yanlış ☐
Bunu kim yapar?	Bunu kim yapar?
Bilgisayar ekranına bakmaktan sözleri ağrımış, ödevini bitirebilmek için bütün gece uğraşmış. Doğru ☐ Yanlış ☐	Annesinin aldığı çizgili gömleği çok beğenmiş. Üstünden hiç çıkarmıyor. Her yere o gömleği giyerek gidiyor. Doğru ☐ Yanlış ☐
Bunu kim yapar?	Bunu kim yapar?
Üçüncü katta oturuyoruz. Ağustos ayının sıcağında akşam esen hafif rüzgâr insanı serinletiyor. Keşke her zaman böyle esse… Doğru ☐ Yanlış ☐	Her gün yok olan ormanlara bir yenisi daha ekleniyor. Ağaçların kesilmesine dur demeli, ormanlarımızı korumalıyız. Doğru ☐ Yanlış ☐
Bunu kim yapar?	Bunu kim yapar?
Teknoloji zamanımızı çoğunu çalıyor bizden. Kitap okumuyor, arkadaşımızla yüz yüze sohbet etmiyoruz. Teknolojiden uzak dursak keşke… Doğru ☐ Yanlış ☐	Dün tiyatroya gidelim diye çok ısrar etti. Bende onu kıramadım. Çok yorgundum ama yine de onunla tiyatroya gittim. Doğru ☐ Yanlış ☐

3.3.6. Doğru Mu? Yanlış Mı?

Öğrencilerin öğrenilenler hakkında düşüncelerini, bilgilerini paylaşmalarını ve değerlendirme yapmalarını sağlayan bu tekniğin uygulanışı sırasına yer alan işlem basamakları şunlardır:

1. İşlenen konularda bir dizi doğru, bir dizi yanlış tümce oluşturulur ve küçük kartlara(kâğıtlara) yazılır.
2. Kartlar (kâğıtlar) öğrencilere dağıtılır.
3. Öğrenciler istedikleri bir yöntemle hangi tümcelerin yanlış hangi tümcelerin doğru olduğunu araştırır.
4. Tümcelerin doğrulukları ve yanlışlıkları sınıfça tartışılır.
5. Öğretmen gerekli yerlerde devreye girerek öğrencilere yardımcı olur(Açıkgöz, 2014:162)

Bu tekniğin uygulanmasında amaç öğretilenlerin gözden geçirilmesi ve olası yanlış öğrenmelerin önüne geçilip düzeltilmesidir. Bu teknikle kendini de değerlendirme fırsatı bulan öğrenci arkadaşlarını da dinleyerek yanlışlarının farkına varmaktadır.

3.3.6.1. Doğru Mu? Yanlış Mı? Tekniği Uygulama Senaryosu

Öğretmen tarafından fiilimsiler konusu anlatılır. Daha sonra öğretmen içinde fiilimsilerin yer aldığı cümleler ve bu cümleler ile ilgili bilgileri içeren kartlar hazırlar. Hazırlanılan bu kartlar sınıfın panosuna asılan "Doğru" ve "Yanlış" ibarelerinin altına yerleştirilmek üzere öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kendilerine verilen kartta yer alan ifadeler doğru ise panonun "Doğru" kısmına yanlış ise panonun "Yanlış" kısmına yerleştirir. Nedenlerini ise panonun alt kısmına yerleştirilecek "Açıklamalar" adlı ayrı bir bölüme yazarlar. Sonrasında cümlelerin doğruluk ve yanlışlıkları sınıfça tartışılır, ortak noktalar belirlenir, öğretmen tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ders bitirilir.

Şekil 4: Doğru Mu? Yanlış Mı? Tekniği Örnek Uygulama Panosu

DOĞRU	YANLIŞ
"Akşamdan beri aramadık yer bırakmadık." cümlesinde altı çizili sözcük sıfat fiil eki almıştır.	"Ahmet gider ayak hepimize sürpriz yapmış." cümlesinde zarf fiil eki vardır.
"Ormanda kaybolan çocuk üç gün sonra bulundu." cümlesinde sıfat fiil eki kullanılmıştır.	"Okuldan eve geldiği zaman hemen ödevlerini yapardı." cümlesinde sıfat fiil eki kullanılmıştır.
"İstanbul'a varır varmaz bana haber ver." cümlesinde zarf fiil eki alan sözcük yer almaktadır.	"Bu sararmış gömleği giyme artık." cümlesinde altı çizili sözcük zarf fiil eki almıştır.
"Köye yapılacak yol için birçok işçi çalışmaya geldi." cümlesinde sıfat fiil eki vardır.	"Babam beni görünce çok sevinecek." cümlesinde sıfat fiil eki alan sözcük vardır.

AÇIKLAMALAR:

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Son yıllarda ülkemizin gösterdiği ekonomik, siyasi gelişmelerin etkisiyle dünyada Türkiye'ye olan dolayısıyla Türkçeye olan ilgi artmış, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların sayısında önemli miktarlarda artış görülmüştür. Bu durum beraberinde Türkçeyi yabancılara nasıl daha iyi öğretebiliriz sorusunu getirmiş, bu alanla ilgili daha fazla araştırma, çalışma yapma zorunluluğunu doğurmuştur.

1980'li yıllardan itibaren davranışçı kuramların da etkisiyle yabancılara Türkçe öğretim dersleri öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğu, tek materyal olarak ders kitabının kullanıldığı, öğretmenin sadece bilgi aktarmakla görevli olduğu geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktaydı. Fakat son yıllarda yapılan çalışmalar göstermiştir ki bu yöntemler dil öğretmede oldukça başarısız kalmakta, kurallar ezberletilmekten öteye gidememektedir. Bu sebeple derslerde öğrencilerin aktif olarak katıldığı, kuralın bağlam içinde sezdirildiği, öğrenilen kuralların çok boyutlu etkinliklerle pekiştirildiği dersler işlenmeli. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada öğrencilerin etkin olarak derse katılacakları aktif öğrenme tekniklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik uygulamalar tasarlanmıştır. Alan yazında bu konu ile ilgili Güven (2013: 8) "Türkçe dersi okuma, anlama, dinleme, yazma becerileriyle birlikte bir bütündür. Dil bilgisi öğretimi de bu bütünün bir parçasıdır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi kesinlikle Türkçe dersi içinde ayrı bir dal olarak düşünülmemeli, diğer alanlar olan konuşma, yazma, dinleme, anlama ve görsel okuma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır. Konular kavratılırken ise mümkün olduğunca öğrenci aktif tutulmalı, farklılık ve benzerliklerin öğrencilerce bulunması sağlanmalıdır. Öğretmen bu süreçte sadece yol gösterici bir rol üstlenmeli, kendi amaçları doğrultusunda öğrencileri bilinçli olarak yönlendirmelidir." diyerek yapılan bu çalışmayı desteklemektedir. Güneyli (2007) yaptığı çalışmada okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, Sallabaş (2011) ise yaptığı çalışmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yaklaşımı ile tasarlanan derslerin daha anlamlı ve daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme,* İzmir: Biliş Yayınları.

Adıgüzel, M. S. (2009). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Türkish Studies,* 5(3), 728-749.

Durukan, O. (1999). Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,*1(2), 51-69.

Göçer, A. (2018). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M., Okur, A., 171-180.Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 2(6), 1-10.

Maden, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme,* Giresun: Kirazofis Kitabevi.

Özcan, E., Demirdöven, G.H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M., Okur, A., 161-170. Ankara: Grafiker Yayınları.

Sallabaş, M. E. (2011). Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ŞARKILAR: NİL KARAİBRAHİMGİL'İN ''İYİ Kİ'' ŞARKISININ ELEŞTİREL SÖYLEM ANALİZİ

Mesut GÜN
Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mesutgun07@gmail.com

Mürüvvet Naz AKGÜL
nazakgul5@gmail.com

Özet

Yabancı dil öğreniminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi de ülkemizde önem kazanmıştır. Öğretici sadece ezber ve anlatım olan geleneksel yöntemler yerine öğretimi ve motivasyonu güçlendiren, öğrencileri sıkmayan, birden fazla duyu organa hitap eden yöntemler kullanarak yabancı dil öğrenirlerine dersi ilgi çekici hale getirmelidir. Şarkı dinleterek yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgisi ve derse olan motivasyonu artar. Bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretiminde şarkıları kullanmak öğretimi zenginleştirecek ve daha eğlenceli bir hale getirecektir. Bu amaçla Nil Karaibrahimgil'in İyi ki adlı pop şarkı parçasının eleştirel söylem analizi yapılmış ve yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceği incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: söylem analizi, yabancı dil öğretimi, Türkçe, eleştirel, şarkılar

SONGS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF NIL KARAIBRAHIMGIL'S '' İYİ Kİ'' SONG

Abstract

The importance of foreign language learning is increasing day by day. Teaching Turkish to foreigners has also gained importance in our country. The instructor should make the lesson interesting for learners of foreign languages who address the multi-sensory organ and reinforce teaching and motivation rather than traditionally memorizing and narrating. In the language teaching performed by listening to the songs, students' interest in language and motivation for the course increases. Therefore, using songs in teaching Turkish to foreigners will enrich the teaching and make it more fun. For this purpose, the critical discourse analysis of Nil Karaibrahimgil's pop song İyi Ki was performed and how it can be used in teaching Turkish to foreigners was examined.

Keywords: discourse analysis, foreign language teaching, Turkish, critical discourse analysis, songs

GİRİŞ

Dil, iletişimi ve kültürün devamlılığını sağlayan bir varlıktır. Bu yönüyle dil öğretimi, büyük bir önem arz etmektedir. Yıllardır dil öğretimiyle ilgili birçok çalışma yapılmakta, dergiler basılmakta, toplantılar düzenlenmektedir. Dil öğretiminin bazı bilgiler aktarma yoluyla yapılmasının yanlış olduğu, örneklerden, dolayısıyla da dilin kendisinden hareketle yapılması gerektiği söylense de sonuç değişmemektedir. Dil ya ezber yoluyla öğretildiği için kalıcı olmamakta ya da hiç öğretilememektedir (Artuç, 2014: 47). Dil öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler istenilen sonuçları verememektedir. Öğretmeni merkeze alan derslerde öğrenci yeteri kadar konuşamamakta ve geri planda kalmaktadır.

Amerika'da Kinder tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama oranları şu şekildedir: İnsanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %80'ini ve yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır(Kinder'den aktaran Demirel ve ark.

2002: 78). Yani öğrenmede öğrenci ne kadar çok görür, dinler, söylerse ne kadar çok duyu organını kullanırsa öğrenme bir o kadar artar.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenciyi merkeze alan ve aktif bir öğretim yöntemi olan müzikle dil öğretimi, gerek ana dil öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Müzikle dil öğretimi öğrencileri rahatlatan, dinlendiren ve neşelendiren bir öğretim yöntemidir (Çangal, 2012: 12).

Genel anlamda dil öğretimi, özel olarak da yabancı dil öğretiminde artık bütün dünyaca kabul edilen uygulama "Dört temel dil becerisi" ni geliştirmektir. Mehmet Hadi Benhûr; bu anlamda Türkçenin yabancılara öğretilmesindeki amacın dört temel dil becerisini(dinleme, konuşma, okuma, yazma)geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bugüne kadar uygulanan dil öğretim yöntemlerinin yetersiz kalmasının yegâne sebebini, yabancı dil öğretimini bir bütün olarak görmeyip dilin sadece bir yönüne ağırlık verilmesi olarak belirtmiştir. Dil öğretiminde dört temel dil becerisi dışında iki önemli nokta olduğunu savunan Benhûr, bunları gramer öğretimi ve kelime öğretimi olarak sıralamaktadır. (Artuç, 2014: 48). Dilin kurallarının öğretilmesi, geleneksel yöntemlerin kullanılması bir dilin öğrenilmesi için yeterli değildir. Dilin kalıcılığını sağlamak için yapılandırıcı yaklaşıma uygun yöntemler uygulanmalıdır.

2. YÖNTEM

2.1) Çalışmanın Amacı:

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde şarkıların kullanılmasının öğreticiye sağlayacağı faydalar ve ders aracı olarak kullanılmasının öğrenene sağlayacağı kolaylıkları incelemektir. Bu amaçla, yabancılara Türkçe öğretiminde şarkıların nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur.

2.2) Çalışmanın Metodu:

Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırma konusuna ait bilgi içeren materyallerin analizidir. Doküman incelemesinde hem yazılı hem de görsel materyaller kullanılabilir (Metin, 2015: 363 akt: Gün, Yalçın, & Memiş, 2017). Bu çalışmada ilgili dokümanlar incelenerek ortaya çıkan bilgiler yazılmıştır. Daha sonra bu bilgiler incelenerek belirtilen amaçlar doğrultusunda birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

2.3) Çalışmanın Sınırlılıkları:

Bu çalışmada örnekler Nil Karaibrahimgil ''İyi ki'' şarkısı üzerinden verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmamızda incelediğimiz Nil Karaibrahimgil'in İyi ki adlı şarkısı günümüzde ortaya çıkan yalnızlığı, geçmişte olan pişmanlığı, bağımlılığın kurtulunabilir bir şey olduğunu bunun yerine beraberliği, keşke dememeyi anlatmaya çalışmıştır. Bunu hem söz ile hem de klipteki bazı imgelerle göstermiştir. Şarkı sözleri günümüz yaşamında ortaya çıkan sorunları, günümüz gençlerini ve her düşünceden insanı içine almakta ve bireyin sorunlarını çözebileceğini ve birik olmaları gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Şarkının sözleri şöyledir:

Nil Karaibrahimgil – İyi Ki

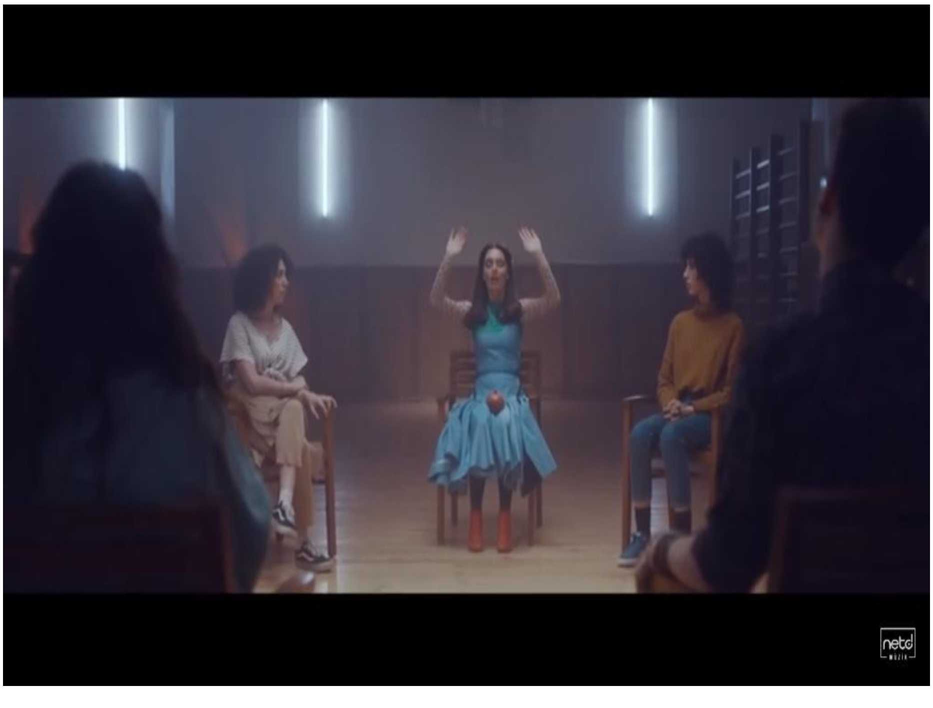
Yağmur istedim yağmadı
Bir iş bulmuştum sarmadı
Herkesi duyan beni mi duymadı
Çok mu şey istedim de ben olmadı
Bir kere denedim ama
O da tam olmadı benim
Senden başka kimsem
Senden başka kimsem
Senden başka kimsem olmadı
İyi ki olmadı
İyi ki olmadı

Sarmaşığım tırmanmadı
Sırlarım hiç saklanmadı
Bir kibrit çaktım yanmadı
Kutuda başka kalmadı
İlaçlar verdim yutmadı
Fallar baktırdım tutmadı
İyi ki olmadı
Dediklerim hiç çıkmadı
Kovaladığım kaçmadı
İyi ki olmadı
Hevesim vardı kalmadı
Benimle ekmek de banmadı
İyi ki olmadı
Yalan uydurdum kanmadı
Dükkânlarım açılmadı
İyi ki olmadı iyi ki olmadı
İyi ki

Söz-Müzik: Nil Karaibrahimgil

Nil Karaibrahimgil, şarkı ilk olarak şu sözlerle başlar, ” Hoş geldiniz, bugün birbirimize iyi gelmek için buradayız. Üzerimde gökyüzü altımda yeryüzü ve ben buradayım.” Ve bunları söylerken elinde bir adet nar bulunmaktadır. Narın mitolojik anlatılarda ve halk inanışlarında olağanüstü özellikleri vardır. Eski çağlardan beri narın sağlık inancı bulunmaktadır.

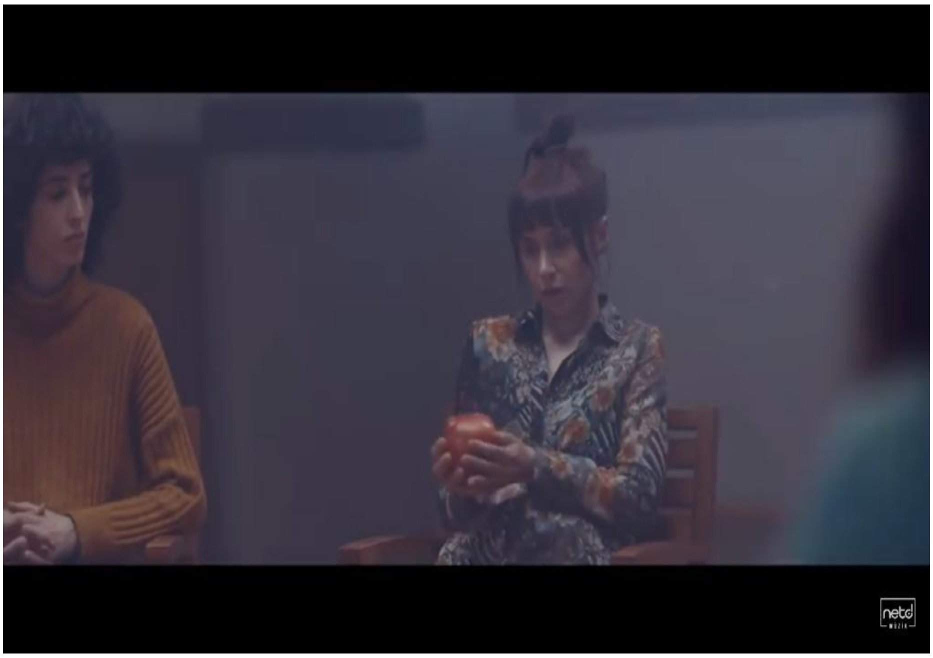
Görüntü 1:



Şarkı sözlerine başlamadan önce ‘’üzerimde gökyüzü altımda yeryüzü ve ben buradayım” demektedir. Burada anlatılmak istenilen şu olabilir. Nar bir bütün olarak dünyayı simgeler narın dış kabuğu ise insanların dünya üzerinde yaşadığı atmosferi. Her ne kadar nar(dünya) bir bütün olarak düşünülse de içe bakıldığında insanlar da nar taneleri gibi farklı farklıdır.

Aslında narın kendisinin içinde sıkışmış kalmışlar. Nar ağacı yeryüzü ile gökyüzü arasında fakat nar onların arasında sıkışmış aynı burada toplanan insanların da dünyaya sıkışıp kalması gibi. Üzerlerinde gökyüzü altlarında yeryüzü ama insanlar dünyada ve sıkışmış, bunalmış durumdalar.

Görüntü 2:



Bu sahnede narı birbirlerine veriyorlar, nar burada sembolik bir özgüven olmuş olabilir. Kişi yanındakine veriyor ve burada dinleniyorsun, biz seni dinliyoruz konuşma sırası senin demek istiyor olabilir. Ve sözleri söyleme başlamaktadır Nil sanki onlar sorunlarını atlatıyor ve Nil bunları şarkı haline getirmiş gibi bir durum olmuş.

Görüntü 3:

Hepsi tek tek sorunlarını anlatmaya başlıyorlar. Yağmur istedim yağmadı, bir iş bulmuştum sarmadı, herkesi duyan beni mi duymadı, çok mu şey istedim de ben olmadı, bir kere denedim ama o da tam olmadı benim, senden başka kimsem olmadı…

Burada Nil hepsini dinleyen pozisyonunda. Dikkat çeken ikinci bir ayrıntı ise buradaki insanların hepsinin farklı farklı olması kimi takım elbiseli, kimi kızgın, kimi utangaç… Aynı dünyada olduğu gibi her çeşit insan var ve orada beraber durup birbirlerini dinliyorlar bütün farklılıklara rağmen birlikteler.

Bir de burada kişi senden başka kimsem olmadı derken bu kişiyi hayatının merkezine almış ve hayatını ona göre ayarlamış bu kişiye psikolojik olarak bağımlı biriymiş geri istemiş

istemiş fakat olmamış. Kendine yetebilen güçlü biri olmuş daha sonra ve bu yüzden sonraki sahnede iyi ki olmadı diyor. Bu sayede kendi başına birey olabildiği için.

Görüntü 4:

Burada hepsi sorunlarını anlatıyor daha sonra dinleyici konumundaki Nil iyi ki olmadı diyerek her şeyden şikâyetçi insanları motive ediyor. Bir nevi grup terapisi de denilebilir. Ve bu sahnede insanlar beraber hareket ediyor. Birbirlerinin dans hareketlerine yardımcı olup birlikte yapıyorlar. Her şeyden şikâyet edersek, sürekli keşke dersek ve içimizdeki ve dışımızdaki kargaşayı durduramazsak narın dalda çatlaması gibi çatlarız ve o dalda çürüyüp gideriz. O yüzden hep olmayan şeylere iyi ki demeliyiz.

Görüntü 5:

İnsanlar hayatlarında olamayan durumları anlatıyorlar. Sarmaşığım tırmanmadı, sırlarım hiç saklanmadı, bir kibrit çaktım yanmadı kutuda başka kalmadı, ilaçlar verdim yutmadı, fallar baktırdım tutmadı, dediklerim hiç çıkmadı, kovaladığım kaçmadı, hevesim vardı kalmadı, benimle ekmek de banmadı diyerek hayatlarındaki kötü zamanları, olamayan durumları belirtiyorlar. Daha sonra bunlara iyi ki olmadı diyerek olayların olumlu tarafını görmeye, hayatta keşke dememeye çalışıyorlar.

Görselde ise bir güven deneyindeki gibi kendini bırakmaktadır. Birlikte olup birbirimize güvenirsek bu olayları aşabiliriz gibi bir anlam çıkmaktadır. Genellikle hareketli ezgisi olan şarkı depresyonu, yalnızlığı, umutsuzluğu yenmeye yönelik yazılmıştır.

Yabancılara Dil Öğretiminde Şarkıların Kullanımı Nil Karaibrahimgil İyi Ki Şarkısı Örneği

Yapılan araştırmalarla birçok zekâ türü belirlenmiştir. Bilimsel olarak kabul edilen bu zekâ türleri şunlardır; *görsel zekâ, müziksel-işitsel zekâ, matematiksel zekâ, sözel zekâ, bedensel zekâ.* Farklı zekâ türleri insanlarda bireysel farklılıklar oluşturur. "Bireysel farklılıkların bu derece çok çeşitli olması, eğitim sisteminde çoğulcu yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü her insan, aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir" (Hoerr'den aktaran Balım, Pekmez, Erdem, 2004: 14) Müziksel - işitsel zekâya sahip olan öğrenciler seslere daha çok hassasiyet gösterir. Bir müzik veya ses yardımıyla yapılan öğretimlerde bu öğrenciler diğer zekâ türlerine sahip olan öğrencilere oranla daha başarılı olur. Yabancılara Türkçe öğretiminde müzikli etkinlikler öğretimin kalıcı olmasını sağlar.

İşitsel-görsel yöntem müzikli etkinliklerin kullanılmasına imkân sağlayan en uygun yöntemlerden birisidir. Zira bu yöntemde; öğretim materyallerinde kullanılan, anlamayı kolaylaştıran ve çoklu ortam özellikleri içeren işitsel - görsel öğeler sıklıkla kullanılır. Bu öğeler aracılığıyla dersin önemli noktaları vurgulanır. Oluşturulan yapılar öğrencinin dikkatini çeker ve derse isteklerini artırır. Görsel ve işitsel öğelerin ön planda olması izleyenleri kısa sürede etkiler. Görme ve işitme duyularına hitap edildiği için öğrencilerde kalıcı öğrenme gerçekleşir ve dil öğreticisi hedefine ulaşır. Görsel ve işitsel öğelere örnek olarak; *kitaplar, haritalar, resimler, gerçek eşyalar ve modeller, radyo teyp, ses bantları, CD'ler, videolar* gösterilebilir. (Çangal, 2012: 12). İşitsel- görsel yöntem müzikli etkinliklerde kullanılan yöntemlerdendir.

Bebekler daha anne karnındayken 6.-7. aylarda seslere özellikle müziğe tepki verir yani bizim müzik yöntemi ile öğrenmeye başlamamız çok çok küçük yaşlarda başlamıştır.

Müzikle dil öğretimi öğrencileri rahatlatan, dinlendiren, neşelendiren bir öğretim yöntemidir. Şarkı dinleterek yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgisi ve derse olan motivasyonu artar. Derste şarkı dinleyen öğrenciler dersin gayrı-resmi sıkıcı havasından kurtulur rahat ve eğlenceli bir duruma geçer. Yeni bir dil öğrenmek ve o dili konuşmak insanı endişelendiren bir durumdur hata yapmaktan korkar ve yeni dili kullanmayı denemez fakat şarkı dinlenilerek yapılan bir derste yeni dil endişesini, korkusunu azaltıp eğlenceyi artırarak daha çok denemesini ve konuşma korkusunu azaltabilir.

Şarkı dinleme yöntemi ile öğrenciler kelime öğrenimi, cümle yapıları, cümle kalıplarını öğrenebilir. (Murphey 1992). Aynı zamanda şarkı dinleyerek öğrenciler dinleme yeteneklerini geliştirebilirler. Ve şarkıda söyleyen kişi sesleri, cümleleri, kelimeleri tekrar tekrar söylediği için bunların nasıl çıkarıldığını, söylendiğini öğrenmek düz metine göre daha kolay olabilmektedir.

Hiçbir metin, yazı bulunduğu kültürden, bağlamından ayrı düşünülmemektedir. Şarkılar da bizim için önemli kültür taşıyıcılarımızdan biridir. Hem klipleri hem sözleri bu şekilde kültür öğretmeyi de kolay ve eğlenceli bir yol ile yapabiliriz. Bu şekilde öğrenci sıkılmayacaktır ve öğrenmekten zevk alacaktır.

Peki, şarkılarla ilgili nasıl uygulamalar yapabiliriz?

Boşluk doldurma yapabiliriz. Öğrenci bir kere dinler ve ikincide verdiğimiz metindeki boşlukları dinlediğine göre doldurur. Düzeye göre şarkının hızını azaltabilir ya da aralarda durdurabiliriz de.

Sarmaşığım ………..

Sırlarım ….. saklanmadı

Bir ……….yanmadı

Kutuda başka ………

İ……. verdim yutmadı

Fallar …….. tutmadı

……… olmadı

Dediklerim hiç ………

Dinletilen şarkıyla öğrencilere koro oluşturulabilir. Böylece öğrenciler hem şarkıyı ezberlerler hem de eğlenceli bir etkinlikle motivasyonları sağlanmış olur.

Şarkı yolu ile gramer kuralları sezdirilebilir.

‘’Fiilin zamanı nedir? Yazar neden bu zamanı seçti? Şarkı ve düz yazı arasındaki fark nedir? İyi ki şarkısındaki fiillerde çok kullanılan –ma –me eki niçin kullanılmıştır? Gibi sorular ile öğrencilere dil bilgisi sezdirilebilir. ‘’

Şarkı ve video klip izletildikten sonra daha önce bu şarkıyı duyup duymadıkları sorulabilir. Ve şarkının başlığı hakkında çeşitli sorular sorulabilir. Şarkının video klibinde ne anlatmak istediği ve şarkı sözleri ile olan bağlantısı sorulabilir.

“’Şarkıyı nerede duydunuz? Kim tavsiye etti? vb.”

Şarkıdaki bilinmeyen kelimeler bulunup klipten ve şarkı bağlamından anlamını tahmin etme etkinliği yapılabilir.

Şarkıda geçen kelime, deyim, kalıp sözler bulunarak anlamlarını tahmin ettirme yapılabilir. ‘’Şarkıda geçen kovaladım kaçmadı sözü ne anlama gelmektedir, niçin kullanılmıştır?”

Öğrenciden dinlediği şarkıyla ilgili düşüncelerini yazması istenebilir.

‘’Sizce yazar niçin böyle sözler yazmıştır, bu sözlere ilham veren duygular nelerdir?” gibi sorular sorabiliriz.

Öğrencilerden şarkıya kendi fikirleri ile yeni bir müzik videosu çekmesi istenebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretmek için şarkıların kullanımı değerlendirilmiştir. Şarkıların çeşitli yönlerden Türkçe öğretimine uygun olduğu görülmüştür. Yabancı dilde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçimi çok önemlidir. Öğretici sadece ezber ve anlatım olan geleneksel yöntemler yerine öğretimi ve motivasyonu güçlendiren, öğrencileri sıkmayan, birden fazla duyu organa hitap eden yöntemler kullanarak yabancı dil öğrenirlerine dersi ilgi çekici hale getirmelidir.

Müzikle dil öğretimi öğrencileri rahatlatan, dinlendiren, neşelendiren bir öğretim yöntemidir. Şarkı dinleterek yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dile olan ilgisi ve derse olan motivasyonu artar. Derste şarkı dinleyen öğrenciler dersin gayrı-resmi sıkıcı havasından kurtulur rahat ve eğlenceli bir duruma geçer. Yeni bir dil öğrenmek ve o dili konuşmak insanı endişelendiren bir durumdur hata yapmaktan korkar ve yeni dili kullanmayı denemez fakat şarkı dinlenilerek yapılan bir derste yeni dil endişesini, korkusunu azaltıp eğlenceyi artırarak daha çok denemesini ve konuşma korkusunu azaltabilir. Bu şekilde müziğin bireyin ruh sağlığına ve zihin yapısına sağladığı faydalar göz önüne alındığında yabancılara Türkçe öğretiminde müzik kullanımının fayda sağlayacağı bir gerçektir.

Öneriler:

Araştırma sonuçlarına dayalı bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrenciler dinledikleri şarkılarla boşluk doldurma yapabilir.
- Şarkıları ezberleyerek sesleri çıkarma konusunda daha iyi olabilir.
- Şarkıdaki bilinmeyen kelimeler bulunup klipten ve şarkı bağlamından anlamını tahmin etme etkinliği yapılabilir.
- Şarkı yolu ile gramer kuralları sezdirilebilir.
- Şarkı ve video klip izletildikten sonra daha önce duyup duymadıkları sorulabilir.

- Şarkıdaki bilinmeyen kelimeler bulunup klipten ve şarkı bağlamından anlamını tahmin etme etkinliği yapılabilir.
- Şarkıda geçen kelime, deyim, kalıp sözler bulunarak anlamlarını tahmin ettirme yapılabilir.
- Öğrenciden dinlediği şarkıyla ilgili düşüncelerini yazması istenebilir.
- Sizce yazar niçin böyle sözler yazmıştır, bu sözlere ilham veren duygular nelerdir gibi sorular sorabiliriz.
- Öğrencilerden şarkıya kendi fikirleri ile yeni bir müzik videosu çekmesi istenebilir.

KAYNAKÇA

Artuç, S. (2014). *Türkçenin Yabacı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma.* Ankara: Nobel Yayınları

Balım, A. Pekmez, E. ve Erdem, M. (2004). *Asitler ve bazlar konusunda çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi.* Ege Eğitim Dergisi, 5 (2), 13-19.

Çangal, Ö. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olarak Türküler.* Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi Yıl:2, Sayı:2

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Gün, M. Yalçın, Ç. , Memiş, M. (2017) İki Farklı Dilin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Ders Kitaplarının Dinleme Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy ISSN: 2342-0251 DOI Number: http://dx.doi.org/10.18033/ijla Volume 5/7 December 2017 p. 387 / 403*

Metin, M. (2015). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.

Murphey (1992). *Music And Song.* Oxford University Press

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR AKTARIMI: YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ C1 SEVİYESİ KİTABI ÖRNEĞİ

Enes GÜLEÇ
Gazi Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Yüksek Lisans Öğrencisi.
E-posta: enes.gulec1@gazi.edu.tr

Özet

Türkler yüzyıllar boyu etkisi devam eden büyük medeniyetler kurmuşlardır. Kurmuş oldukları bu medeniyet sayesinde çok sayıda önemli eserler ortaya koymuşlardır. Eserleri sözlü eserler ve yazılı eserler olarak incelediğimizde sözlü eserler milattan öncelere kadar uzanırken, yazılı eserlerin 7. yüzyılda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu uzun tarihsel süreç Türk ve Türkçenin kültür bakımından da çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Bu zenginleşme, ilk sırada ana dili öğretimi olmak üzere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini de etkilemiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihini, bazı çalışmalar sonucunda Sümerler dönemine kadar dayandığını iddia edilse de çoğu çalışmanın ortak olarak kabul ettiği eser Kâşgarlı Mahmud'un 11. Yüzyılda yazmış olduğu Dîvânu Lugâti't-Türk eseridir. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bu eser bilhassa yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kaleme alınan ilk eseri temsil etmiş olması sebebiyle oldukça önemlidir. Ancak kurumsal olarak Türkçe öğretilmesi ise ilk defa Ankara Üniversitesi tarafından TÖMER bünyesinde 1980 yılında başlamıştır. Dil öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Çünkü dilin önemli işlevlerinden biri olan kültür aktarımı, dil öğretimi sürecinde etkili olmaktadır. Dil, kültürün en önemli koruyucusu ve aktarıcısıdır. Dilin, dilsel ve kültürel bilgilerini aktarmada her ne kadar öğretmenler gerçekleştiriyor gibi görünse de etkili olan diğer bir araç da dil öğretimi için hazırlanmış kitaplardır. Bu sebeple son yıllarda ülkemizde giderek yaygınlaşan yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok sayıda eser hazırlanmıştır. Bu bağlamdan yola çıkarak, yabancılara Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setindeki (C1) Türk kültürüne ait ögeler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak toplu halde listelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Dil, Kültür, Kültür Aktarımı.

Abstract

The Turks have found many great civilisations that effect many centuries. Thanks to the civilisations that they have built, they put a lot of remarkable works. When we Examine the works as written and oral while oral one's date back to BC it is understood that the written works emerged in 7th century. This long historical process has helped both Turks and Turkish language to vary in an aspect of culture. This enrichment has affected primarily native language teaching and also teaching Turkish as a foreign language. Even though it has been claimed that the history of the teaching Turkish as a foreign language harkened back to the Sumerian era, Divan'ı Lügati't Türk written by Kaşgarlı Mahmut in 11th century is the mostly approved one by many works. The piece that was written in order to teach Turkish to Arabs is very y important particularly because of it's been the first written work aiming teaching Turkish as a foreign language. Language teaching is also a cultural transfer. It is because that one of the important aspects of culture transfer in language is effective in the language teaching process. Language is the most important protector and deliverer of the culture. Even though the teachers seem to be the ones who transfer the linguistic and the cultural information of the language, another effective instrument is the books that is prepared to teach language. For this reason, there have been many works published for teaching Turkish to foreigners in last years. In this sense the items that belong to Turkish culture in Yedi İklim Turkish Teaching bundle (C1) prepared by Yunus Emre Institution aiming teaching Turkish to foreigners, will be tried to be listed collectively with one of the qualitative research methods, the document analysis method.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Language, Culture, Culture Transfer.

Giriş

Kültür kavramının çeşitli anlamları vardır. Kültür, bazen var olma, bazen düşünme, bazen de hissetme biçimi olarak açıklanmaktadır. Kültür, tarihi toplumsal gelişim süreci içinde, yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (TDK, 1988). Dünyada geçmişten günümüze kadar birçok millet yaşamıştır. Bu milletlerin oluşturmuş olduğu bir kültür birikimi vardır. Her milletin kendine ait kültürel değerleri bulunmaktadır. Örneğin bazı kültürlerde selamlaşma eylemi olarak sarılma, öpme gibi eylemler kullanılırken bazı kültürlerde bu eylemler normal olarak karşılanmayabilir. Tam bu noktada dil öğretimi içerisinde kültürel farklılıkların önemi ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir yabancı, Türk kültürüne ait gelenek, görenek ve çeşitli uygulamaları öğrenemezse, iletişim kurarken büyük sıkıntılar çekebilir. Dili öğrenen kişi o dilde yanlış anlaşılmamak için ve etkili bir iletişim kurmak istiyorsa dilsel kavramların karşılıklarının yanı sıra o dilin kültürünü de öğrenmek zorundadır. Dil öğretiminin temel amaçlarından birisi de dili her yönüyle öğrenen dili öğrenen kişiye aktarmaktır. Çünkü bir dili öğrenmek aynı zamanda o dili konuşan bireyler gibi yaşamaktır. Dil toplumdaki süreçlerle beraber geliştiği için öğrenilen yabancı dile hâkim olabilmenin temel şartı o toplum gibi yaşamaktır. Demircan'ın (1990: 26) da kitabında belirttiği gibi bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişi, hedef dilin kültürel yapılarını da öğrenmesi gerekmektedir.

Dil öğretimi yapılırken, kültürel aktarımda aynı doğrultuda ilerler. Sözcük öğretimi yapılırken, temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılırken aynı zamanda kültürel aktarım da gerçekleşir (Akkaya, 2013, s. 179). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kültür aktarımı, kültürel miras unsurlarının öğretimiyle gerçekleşmektedir. Türk kültürü köklü bir geçmişe sahip olduğu için ve dili yeni öğrenen kişiler daha çok dil bilgisel yapılara odaklı olduklarından dolayı kültür başlığı altında öğrenciye verilebilecek olan şeyler öğrencinin dili ve kültürel yapıyı kavramasına yardımcı olacak özellikte olmalıdır. Yabancı dil öğrenenlere genel olarak kültür açısından tarih, günlük yasam ve rutinler, alışveriş, yiyecek- içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.), okul ve eğitim, aile yaşantısı, sosyal konuların öğretilmesinin uygun olduğunu kaynaklar belirtmişlerdir.

Kültür aktarımındaki en önemli iki ana başlık, öğretmenler ve ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında kültürün yeri ve önemi ise tartışılmazdır. Çünkü kültür aktarımında öğretmenlerin payı olduğu kadar ders kitaplarındaki metinlerin de çok büyük payı vardır. Yeni bir dili öğrenen bireyler, o dilin konuşulduğu kültüre ait olan gelenek ve görenekleri en iyi metinler aracılığıyla edinebilir. Diğer yandan metinler yardımıyla öğrenilen dilin toplumuna ait günlük yaşamsal faaliyetler hakkında bilgilenmek gerekir. Hedef dilin kültürünü iyi bir şekilde kavrayan bireyin dil öğrenim süreci olumlu yönde etkilenir ve o dili etkin olarak kullanmasına zemin hazırlar.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları setlerinden birisi olan Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesinde yer alan Türk kültürel miras unsurlarını incelemektir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Corbin ve Strauss'a (2008) göre doküman incelemesi, tıpkı diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi edinmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (akt. Bowen, 2009). Kültürel öğeler; *1. Yemek; 2. Kültürel Söyleyişler; 3. Deyimler, Atasözleri; 4. Sanat; 5. Spor; 6. Edebiyat; 7. Giyim; 8. Eğitim; 9. Dini Bayramlar; 10.*

Şehirler, Tarihi yerler; 11. Ulaşım ve Haberleşme, 12. Kültürel Meslekler ve Zanaat, 13. İnanışlar ve Gelenekler olmak üzere 13 başlık altında incelenmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 kitabı ile sınırlıdır.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan, Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesi kitabında bulunan öğeler aşağıda listelenmiştir.

Tablo 1: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabında Yer Alan Kültürel Ögeler

Öğeler	Seviye	Kültürel Aktarım Öğeleri	Sayfa
Spor	C1	*Hangi olimpiyat oyunlarında ne oldu?* etkinliğinde **Hamza Yerlikaya rekorla şampiyon oldu** örneği verilmiştir.	15
Spor	C1	*Hangi olimpiyat oyunlarında ne oldu?* etkinliğinde **Türkiye 7 altın 2 gümüş madalya kazandı** örneği verilmiştir.	15
Spor	C1	*Okuyalım, Konuşalım* etkinliğindeki fotoğrafta **Türk Milli takım oyuncularının** olduğu fotoğrafa yer verilmiştir.	19
Spor	C1	*Dinleyelim, cevaplayalım,* işaretleyelim etkinliğinde **EURO 2008'e Türkiye'nin** katılmış olduğu belli edilmiştir.	20
Deyimler, atasözleri	C1	*İşaretleyelim* etkinliğinde **Çekler, havlu attı bile!** ifadesine yer verilmiştir.	21
Deyimler, atasözleri	C1	*Yazalım* etkinliğinde **eli ayağı titremek, yerinde duramamak, tüyleri diken diken olmak** ifadelerine yer verilmiştir.	21
Spor	C1	*Okuyalım, İşaretleyelim* etkinliğinde **2008 Avrupa Futbol Şampiyonası metninde** Türkiye'nin başarıları anlatılmıştır.	22
Deyimler, atasözleri	C1	*Konuşalım* etkinliğinde bulunan **atasözlerinin günlük hayatta** kullanımlarına örnekler verilmiştir.	31
Deyimler, atasözleri	C1	*Atasözleri ile Anlamlarını Eşleştirelim* etkinliğinde karışık sırada verilen atasözleri ve anlamlarının eşleştirilmesi istenmiştir.	31
Spor	C1	*Serbest okuma* metninde **Geleneksel Bir Türk Sporu: Matrak** hakkında bilgi verilmiştir.	32
Spor	C1	*Değerlendirme* kısmında **Milli Atlet Elvan Abeylegesse** hakkında bilgi verilmiştir.	33
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	*Okuyalım, Konuşalım* etkinliğinde **Pekin'den Londra'ya** başlığı altında İpek Yolunun Türk Cumhuriyeti ülkelerine etkileri anlatılmıştır.	36-37
Ulaşım ve Haberleşme	C1	*Okuyalım, alt başlıkları yerleştirelim* etkinliğinde **Marmaray metrosu** hakkında bilgi verilmiştir.	40
Ulaşım ve Haberleşme	C1	*Okuyalım, alt başlıkları yerleştirelim* etkinliğinin anlama becerisi kısmında **Marmaray metrosu** hakkında sorular verilmiştir.	41
Eğitim	C1	*Okuyalım, İşaretleyelim* etkinliğinde **Türk Eğitim Sistemi** hakkında bilgi verilmiştir.	46
Eğitim	C1	**Türkçe Öğrenim Merkezlerine Müracaatta İstenen Belgeler** listenmiş şekilde öğrencilere aktarılmış.	47
Edebiyat	C1	**Dinleyelim, Tamamlayalım, Cevaplayalım** etkinliğinde hastalıkların Türkçe karşılıkları verilmiştir.	48
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	*Serbest okuma* metninde **Antakya Şehri** hakkında bilgi verilmiştir.	52

Kültürel Meslekler ve Zanaat	C1	*Değerlendirme* kısmında *Geçmişten Günümüze Tıp* etkinliğinde **Osmanlı Devleti'nde Sağlık** eğitimi hakkında bilgi verilmiştir.	53
Edebiyat	C1	*Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin* 1. kısmında **Mehmet Akif Ersoy'un** bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	*Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin* 2. kısmında **Yavuz Sultan Selimin** bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	*Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin* 3. kısmında **Lokman Hekimin** bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	*Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin* 4. kısmında **Neyzen Tevfik'in** bir anısına yer verilmiştir.	56
Edebiyat	C1	*Okuyalım, başlıkları yerleştirelim etkinliğinin* 6. kısmında **Fatih Sultan Mehmed'in** bir anısına yer verilmiştir.	56
Deyimler, atasözleri	C1	*Eşleştirelim* etkinliğinde **atasözleri ve deyimleri** doğru anlamda kullandırma çalışması, pekiştireç olarak kullanılmıştır.	57
Kültürel söyleyişler	C1	*Seçelim, Yazalım* etkinliğinde **Türk Dili** hakkında önemli kişilerin düşüncelerine yer verilmiştir.	59
Kültürel söyleyişler	C1	*Eşleştirelim* etkinliğinin **B ve G seçeneklerinde** Türk düşünürleri hakkında sözler verilmiştir.	60
Kültürel Meslekler ve Zanaat	C1	*Dinleyelim, Cevaplayalım* etkinliğinde **Aşık Şeref Taşlıova** tanıtımı yapılmış, bilgi verilmiştir.	61
Edebiyat	C1	*Okuyalım, Bulalım* etkinliğinde **Abdürrahim Karakoç** ile yapılan röportaj aktarılmış.	62-63
Deyimler, atasözleri	C1	*Yeniden Yazalım* etkinliğinde **örtük anlamları** tekrar pekiştirme amaçlanmıştır.	64
Edebiyat	C1	*Yazalım* etkinliğinde ünlü edebiyatçı **Sezai Karakoç** fotoğrafı verilmiştir.	64
Kültürel söyleşiler	C1	*Konuşalım* etkinliğinin **E ve F seçeneklerinde Mevlâna ve Peyami Sefa'ya** ait cümleler verilmiştir.	65
Edebiyat	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Şevket Rado** tarafından yazılmış bir metin aktarılmıştır.	67
Edebiyat	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Ümit Yaşar Oğuzcan** tarafından yazılmış bir metin aktarılmıştır.	68
Edebiyat	C1	*Serbest Okuma* etkinliğinde **Yunus Emre'ye ait Aşk** adlı şiir verilmiştir.	70
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Değerlendirme* etkinliğinde **Osmanlıda gelenek haline gelen Ebced hesabının** nasıl yapıldığı anlatılmıştır.	71
Deyimler, atasözleri	C1	*Konuşalım* etkinliğinde **dört ayak üstüne düşmek, aslan payını alma, maymun iştahlı olmak, koyun gibi davranmak** deyimleri kullanılmıştır.	77
Yemek	C1	*Okuyalım* etkinliğinde **sadece Türkiye'de üretilen İnci Kefali** adlı balıktan söz edilmiştir.	78
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Bunları Biliyor Muydunuz?* etkinliğinde **Türkiye'ye özgü olan Van Kedisi** hakkında bilgi verilmiştir	80
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Dinleyelim, İşaretleyelim* etkinliğinde **Osmanlı Devleti zamanında çiçeklerin ne amaçla kullanıldığı** hakkında bilgi verilmiştir.	83
Deyimler, atasözleri	C1	*Konuşalım, Eğlenelim* etkinliğinde **nazlı kızlar** deyimi kullanılmıştır.	85
Deyimler, atasözleri	C1	*Deyimlerle Anlamları Eşleştirelim* etkinliğinde karışık olarak verilmiş **deyimleri** anlamlarına göre eşleştirilmesi istenmiş.	88
Deyimler,	C1	*Konuşalım* etkinliğinde **"İyi ağaçtan talihli dal çıkar"**	88

atasözleri		**Mevlâna'ya** ait söz verilmiştir.	
Deyimler, atasözleri	C1	*Konuşalım* etkinliğinde **Meyvesiz ağaca kimse taş atmaz atasözüne** yer verilmiştir.	88
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Serbest Okuma* etkinliğinde **Osmanlı Devleti kültürü olan şerbet** hakkında bilgi verilmiştir.	90
Eğitim	C1	*Okuyalım* etkinliğinde **Türklerin kullanmış olduğu alfabelerin** süreçleri anlatılmıştır.	96
Eğitim	C1	*Okuyalım* etkinliğinde **ilk yazılı eser olan Orhon Yazıtları** hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış.	98
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	*Konuşalım* etkinliğinde **Türkiye'de bulunan tarihi yerler** verilerek öğrencilerin düşünceleri alınmış (Ayasofya Camii, Kapadokya, Sultan Ahmet Camii vb.)	102
Ulaşım ve Haberleşme	C1	*Okuyalım, Açıklayalım* etkinliğinde **İstanbul Boğaziçi Köprüsünün yapılış ve kullanım yönünü** içeren detaylı bir metin verilmiş.	104
Edebiyat	C1	*Dinleyelim, Tamamlayalım* etkinliğinde **Osmanlı Padişahlarının şair olduklarını belirten ve detaylandıran** bir etkinlik yapılmıştır.	106
Eğitim	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **ünlü Türk Bilim İnsanlarında olan Kaşgarlı Mahmut, Ali Kuşçu ve Uluğ Beyden** bahsedilmiştir.	108
Deyimler, atasözleri	C1	*Metinde Hangi Deyimler Var?* etkinliğine **okuma metninde geçen 16 adet deyim ve atasözünü** öğrenci tarafından bulunup anlamlarının açıklanması istenmiştir.	109
Eğitim	C1	*Tartışalım* etkinliğinde **Harita üzerinde, kurulan Türk Devletlerini isimleri verilmiştir. Öğrencilerin kurulan Türk Devletleri hakkında** yorum yapılması istenmiştir.	110
Kültürel söyleyişler	C1	*Serbest Okuma* metninde **Kadeş Antlaşmasının detayları verilmiş ve bu antlaşmanın İstanbul Arkeoloji Müzesinde** saklandığı anlatılmıştır.	110
Kültürel söyleyişler	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Sempozyum Nedir? Sorusuna** açıklamalar yapılmıştır.	114-115
Kültürel söyleyişler	C1	*Seçelim, Yazalım* etkinliğinde **Yunus Emre ile ilgili bir bildiri hazırlama şablonu** istenmiştir.	116
Kültürel söyleyişler	C1	*İnceleyelim, İşaretleyelim* etkinliğinde **Dünya Dili Türkçe Sempozyumuna** yer verilmiş ve bu bağlamda sorular sorulmuştur.	118-119
Kültürel söyleyişler	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü Modeli: Saraybosna** örneği verilmiştir.	120
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Türk-Boşnak Halk Kültürünün Ortak Unsurları** metninde benzer gelenek-görenekler anlatılmıştır.	124-125
Eğitim	C1	*Konuşalım etkinliğinde* **Türk Bilim Dergisinin kapağına ve Emin Kansu tarafından yazılmış olan Bilimsel Araştırma ve Yayınlardan İlkeler** kitabının fotoğraflarına yer verilmiştir.	126
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Serbest Okuma* etkinliğinde **Kültürel İlişkiler** metninde Türk-Arap ortak kültürü miras hakkında benzer yönler anlatılmıştır.	128
Kültürel söyleyişler	C1	*Değerlendirme etkinliğinde* **ünlü tıpçı Hulusi Behçet'in** hayatı hakkında bilgi verilmiştir.	129
Kültürel söyleyişler	C1	*Okuyalım, Konuşalım* etkinliğinde **Hoca'nın Hesabı adlı Nasreddin Hoca** fıkrasına yer verilmiştir.	136
Kültürel	C1	*Okuyalım, Tamamlayalım* etkinliğinde **Deli Mi Akıllı Mı?**	137

söyleyişler		fıkrasına yer verilmiştir.	
Kültürel söyleyişler	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde* S**ayılar Yalan Söylemez** adlı fıkraya yer verilmiş ve öğrenciden fıkradan **çıkarım** yapılması istenmiştir.	137
Kültürel söyleyişler	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde* **Arabanın Hangi Lastiği Patladı?** adlı fıkraya yer verilmiş ve öğrenciden fıkradan **çıkarım** yapılması istenmiştir.	138
Deyimler, atasözleri	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım etkinliğinde* **Uçak Yolculuğu** adlı fıkraya yer verilmiş ve öğrenciden metinde geçen fıkralar istenmiştir.	139
Eğitim	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Türkiye'nin Nüfusu Açıklandı** başlığı altında ülkenin yıllara göre nüfus verileri anlatılmıştır.	140
Eğitim	C1	*Grafikleri İnceleyelim, Soruları Cevaplayalım etkinliğinde* **Türkiye Bursları Başvuru, Değerlendirme ve Seçim** aşamalarından ve gerekli statü durumlarından bahsedilmiştir.	142
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **Kültürümüzde Sayılar** başlığı altına Türk Kültüründe sayıların ne anlama geldikleri açıklanmıştır. (**Bir sayısı Allah'ın tekliğini ifade eder vb.)**	145-146-147
Haberleşme ve Ulaşım	C1	*Okuyalım, Konuşalım* etkinliğinde **Bu Sayılar Uçaklar İçin Neden Yok**? başlığı altında **Türk Hava Yolları tanıtılmıştır.**	150
İnanışlar ve Gelenekler	C1	*Okuyalım, Konuşalım* etkinliğinde **Batıl İnançlar başlığı** altında **Türklere ait bazı batıl inançlardan** bahsedilmiştir.	151
Deyimler, atasözleri	C1	*Okuyalım, Yazalım* **etkinliğinde *Deyimler, Kalıp Sözler*** *başlığı* altında birçok deyim ve atasözü verilmiştir. Öğrencilerden istedikler deyim ve atasözlerini seçip, öykü oluşturulması istenmiş.	152
Eğitim	C1	*Değerlendirme* etkinliğinde **"0" rakamının Harezmi** tarafından icat edildiği anlatılmıştır.	153
Şehirler/ Tarihi Yerler	C1	Cumhurbaşkanlığı sarayının fotoğrafına yer verilmiştir.	155
Kültürel söyleyişler	C1	*Okuyalım, İşaretleyelim* etkinliğinde **ünlü matematikçi Cahit ARF** hakkında bir tanıtım yazısı kullanılmış.	156-157-158
Sanat	C1	*Dinleyelim, Eşleştirelim* etkinliğinde **Barış Manço'ya ait Kazma şarkısına** yer verilmiştir.	160
Eğitim	C1	*Okuyalım, Cevaplayalım* etkinliğinde **El Yazısı Analizi** başlığı altında **Türkçe el yazısının nasıl yazılacağı** anlatılmıştır.	162-163
Edebiyat	C1	*Serbest Okuma* ***etkinliğinde*** **Eski Türk Edebiyatına ait olan Kıyafetname** eseri tanıtılmıştır.	168
Kültürel söyleyişler	C1	*Değerlendirme* etkinliğinde **Padişah I.Mahmut'a ait bir anıya** yer verilmiştir.	169

Tablo 1'e göre *Yemek* kültürüne ait 1 öğe, *Kültürel Söyleşiler* alanında 14 öğe, *Deyimler ve Atasözlerine* ait 14 öğe, *Sanat* kültürüne ait 1 öğe, *Spor* kültürüne ait 7 öğe*, Edebiyat kültürüne* ait 13 öğe, *Giyim* kültürüne ait 0 öğe, *Eğitim kültürüne* ait 11 öğe, *Dini Bayramlar* kültürüne ait 0 öğe, *Şehirler ve Tarihi yerlere* ait 4 öğe, *Ulaşım ve Haberleşme* kültürüne ait 3 öğe, *Kültürel Meslekler ve Zanaat* kültürüne ait 2 öğe*, İnanışlar ve Gelenekler* kültürüne ait 8 öğe olmak üzere toplam 78 kültürel öğe tespit edilmiştir. Çakmak'ın (2019) yaptığı çalışma da ise Yedi İklim Türkçe setinin temel seviyesi olan A1-A2 kitaplarında bulunan kültürel öğe sayısının, A1 seviyesinde 92 öğe; A2 seviyesinde 166 öğe olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Yassıtaş'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada Yedi İklim Türkçe öğretim setinin orta seviye olan B1-B2 seviyesinde inceledikleri kültürel öğe sayısı B1 seviyesinde 232 öğe; B2 seviyesinde 168 öğe olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkarak Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesi kitabında 80 öğenin, ortalama kültürel öğe sayısının altında kaldığını göstermektedir. Yedi iklim Türkçe öğretim setinde en çok kültürel öğenin bulunduğu kısımlar okuma metinleri ve okuma metinlerinin alt etkinliklerinde bulunmuştur. Genel olarak ileri seviye olduğu için örtük anlamların çok olduğu metinler ve sözlü kültüre ait öğeler yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür.

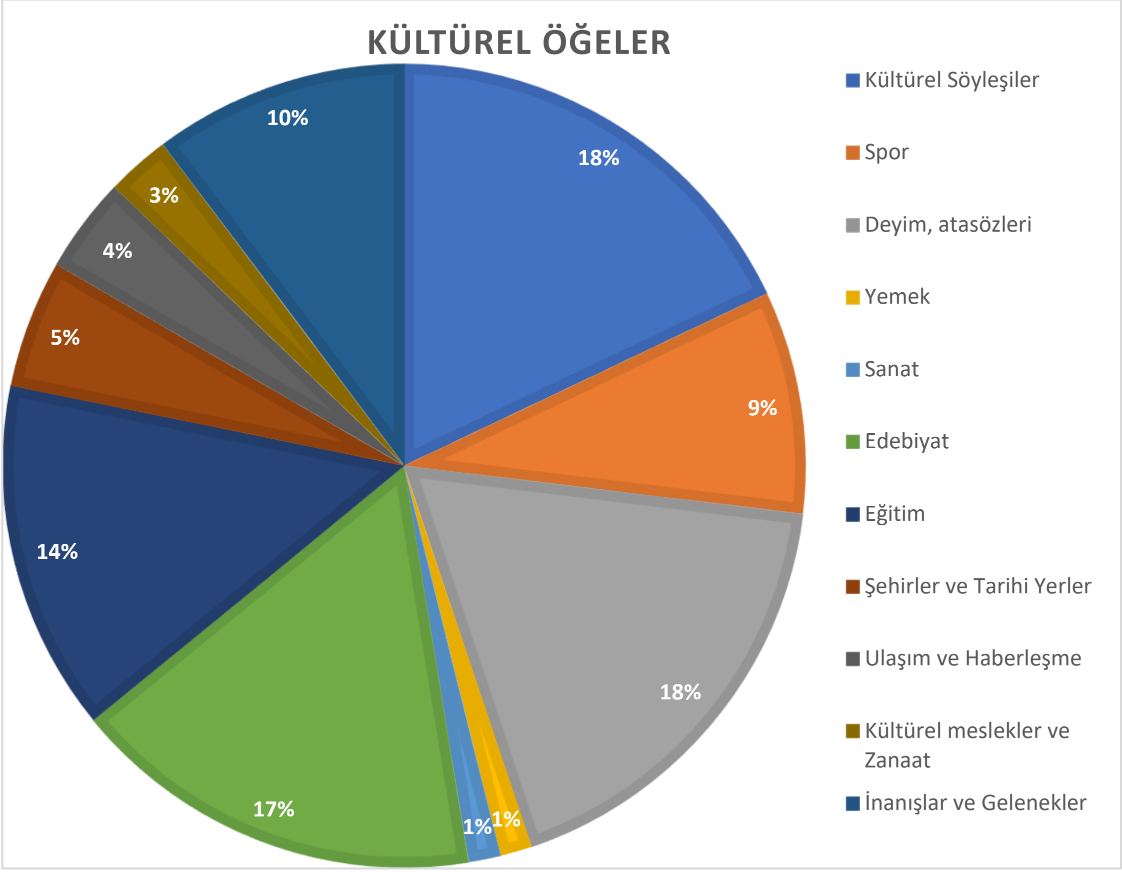
Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe öğretim setinin C1 seviyesi kitabındaki kültürel öğeler incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türk kültürüne ait 80 öğe tespit edilmiştir. En fazla öğe sayısını 14 öğeyle *Deyimler ve Atasözleri* ve *Kültürel Söyleşiler* alanı ilk sırayı çekmektedir. Ardından 13 öğeyle *Edebiyat*, 11 öğeyle *Eğitim*, 8 öğeyle *İnanışlar ve Gelenekler*, 7 öğeyle *Spor*, 4 öğeyle *Şehirler ve Tarihi yerler*; 3'er öğeyle *Ulaşım ve Haberleşme* ve *Yemek*, 2 öğeyle *Kültürel Meslekler ve Zanaat*, 1 öğeyle *Sanat* gelmektedir. Hiç kültürel öğe kullanılmayan kategoriler ise *Giyim*, *Dini İnanışlar* alanlarıdır. Kültür aktarımı hakkında yapılan diğer çalışmalarda ise temel ve orta seviye kitaplarda bulunan kültürel öğe sayısının, C1 seviyesi kitabından fazla olduğu bulgular kısmında belirtilmiştir. Dil öğrenim seviyesi kademe kademe arttıkça, kültürel unsur öğelerinin de artması gerekirdi ancak C1 kitabında bu konuda azalma olmuştur. Böyle bir istatistik durumunun olmaması gerekir. Çünkü kültürel unsur aktarımı/tanıtımı seviyeyle doğrudan ilişkilidir.

C1 seviyesinde yoğun şekilde kültürel öğelerin aktarımı/tanıtımı yapılması gereken bir seviyedir. Çünkü dili öğrenen bireyin, temel ve orta seviyede öğrendiği birikim ile bu seviyede yetkin olması gerekmektedir. Ayrıca C1 seviyesi kitabında, yapılan inceleme sonucunda öğelerinin dengeli olarak dağılmadığı ortaya çıkarılmıştır. *Deyimler ve Atasözleri* ve *Kültürel Söyleşiler* öğeleri en fazla öğeyi barından alandır. *Giyim* ve *Dini İnanışlar* alanlarında hiçbir öğe aktarımı kullanılmamıştır. *Yemek* ve *Sanat* alanlarında ise 1 öğe kullanılmıştır. Türk kültürü açısından her alanda eşit ya da belli bir dağılıma göre aktarma yapılırsa, öğrenciler için verimli ve iletişim kurma açısından faydalı olacaktır.

Sonuç olarak günümüzde dil öğretimi yapılırken kültürlerarası aktarım yapmak oldukça önemli bir hal almaktadır. Dili öğrenen bireyler içinde bulunduğu toplumun kültürel öğelerini tam olarak kavrayamaz ise iletişim açısından sorunlar yaşayabilir. Bu konuda eksik kalan kısımlarda öğretmenlerin devreye girmesi oldukça önemlidir. Hedef dili öğrenen bireyler tek bir yaşam biçiminin olmadığını öğrenmeli ve kendi kültürleriyle karşılaştırma yaparak bu olguları kavramalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kaynaklarını hazırlayan yetkili kişiler, hedef kültürle farklı kültürleri karşılaştırmalını sağlayan altyapısal özellikleri kitaplarında bulundurmalılardır.

Ayrıca C1 seviyesindeki kitaba ait kültürel ögelerin görülme yoğunlukları Grafik 1'de yüzdeleriyle birlikte ayrıntılı olarak gösterilmiştir.



Öneriler

- Kültür aktarımı/tanıtımı öğeleri dağılımı yaparken, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde geçen dilin kullanım alanları da dikkate alınmalıdır. (Kişisel, kamusal alan vb.)
- Bazı kültürel öğeler öğrenciler için spesifik olabilir. Bu durumu gidermek için öğretmenlerin olayı veya tanımı iyi şekilde açıklamalı ve gerekirse canlandırmalıdır.
- Seviyelere uygun öğelerin sayısal olarak yerleştirilmesine özen gösterilmelidir. İleri düzey kitaplarda kültürel öğe sayısı daha fazla olabilir.
- Kültürel öğelerin kullanıldığı kısımlarda görsel öğelerin dikkatli kullanılması gerekmektedir. Verilen görsel, aktarılmak istenen öğeyi hedef göstermelidir.

Kaynakça

Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. *Milli Folklor*, 171-181.

Bowen, G. A. (2009). "Document analysis as a qualitative research method". *Qualitative Research Journal*, 9(2): 27-40.

Byram, M. ve Karen R. (1999). *Language Teachers. Politics And Cultures*. GB: WBC Book Manifacturers ltd .

Çakmak, C. (2019). Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin A1 A2 Kültür Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 756–763.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR*. XXX. 51-72.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul*: Can Ofset.

İşcan, A., ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültüraktarımı Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği B1 B2 Düzeyi . *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47–66.

Kaplan, M. (2001). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt.3, sayı.150, Sayfa: 72.

Nurlu, M. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.* Ankara: Ayrıntı Basım ve Yayımcılık.

Okur, A. ve Yamaç, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*. 6(2). 1619-1640.

Ökten, E., Kavanoz,S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *TurkishStudies*. Volume 9/3 Winter*,* p. 845-862.

Türkçe Sözlük, (1988). *TDK Yayınları*, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

VLADİMİR JABOTİNSKY: TÜRKLER, OSMANLI DEVLETİ’NDEKİ AZINLIKLAR VE TÜRKÇE

Özet

Vladimir Jabotinsky 1880-1940 yılları arasında yaşayan semitist bir gazetecidir. İsmi Siyonizm harekatıyla yakından ilişkilidir. Doğum yeri Odessa şehri olmasına rağmen hayatı farklı ülke ve şehirlerde geçmiştir. Jabotinsky’nin birçok eseri vardır. Bunlardan bir tanesi de Jabotinsky’nin 1916 yılında yazmış ve 1917 yılında Londra’da yayınlatmış olduğu “Türkiye ve Savaş” adlı eseridir. “Türkiye ve Savaş” adlı eserinde Jabotinsky öncelikle I.Dünya Savaşı’nın nedenleri üzerinde durmuş, kitabın giriş sayfasında ise “Mevcut savaş şüphesiz ki Anadolu’nun kontrolünü ele almak için verilen büyük bir savaştır.” ifadelerini kullanmıştır. Daha sonraki bölümlerde ise 1908 Jön Türk Devrimi’nin dünyada nasıl karşılandığı, eski Türk yönetimi ile Jön Türk Devrimi ile birlikte Türkiye’de oluşan yeni yönetimi karşılaştırmaya çalışmıştır. Devrimden sonra Osmanlı bünyesinde yaşayan gayr-ı Müslimlerle ilgili olarak ortaya çıkan yeni gelişmeler üzerinde durmuştur. Jön Türklerle Osmanlı İmparatorluğu’nun Arap, Arnavut, Ermeni, Yunan ve Slav tebaası arasındaki ilişkiler hakkında bilgi vermiştir.Yazar aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde Türkçenin kullanımı konularına da değinmiş ve Türk olmayan eğitimli sınıfın pek de Türkçe bilmediklerinin altını çizmiştir.Çalışmada Siyonist bir lider olan Vladimir Jabotinsky’nin bakış açısı ile yazılmış olan “Türkiye ve Savaş” isimli kitapta yer alan Türkler, Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan azınlıklar ve Türkçe ile ilgili konuların üzerinde durulmuştur ve yazarın yorumları analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vladimir Jabotinsky, Türkiye ve Savaş, Türkler, Azınlıklar, Türkçe

VLADIMIR JABOTINSKY: TURKS, MINORITIES IN THE OTTOMAN EMPIRE AND TURKISH LANGUAGE

Assoc. Prof. Dr. Vefa KURBAN
Ege University İnstitute of Turkish World Studies
vefa_rzayeva@yahoo.com

Abstract

Vladimir Jabotinsky is a Semitist journalist who lived between the years of 1880 and 1940. He has been closely associated with the Zionism movement. Although he was born in Odessa, he spent his life in various countries and cities. Jabotinsky produced several pieces of work including the book “Turkey and the War” which was written by Jabotinsky in 1916 and published in London in 1917. In his work titled “Turkey and the War”, Jabotinsky dwells on the causes of the World War I stating in the first page of the book, “The present War undoubtedly was largely a war for the control of Asia Minor.” In the following sections, he addresses how the 1908 Young Turk Revolution was received in the world and attempts to compare the older Turkish regime with the new government established in Turkey after the Young Turk Revolution. Furthermore, Jabotinsky focuses on the new developments taking place after the Revolution in relation with the non-Muslims living in the Ottoman Empire. He gives information about the relations between the Young Turks and the Arabic, Albanian, Armenian, Greek and Slavic peoples of the Ottoman Empire. Jabotinsky also refers to the use of Turkish Language within the borders of the Ottoman Empire underlining that the non-Turkish educated class actually did not speak much Turkish. The present study dwells upon the issues of Turks, minorities in the Ottoman Empire and Turkish Language as they are addressed in the book “Turkey and the War” which was written from the perspective of Vladimir Jabotinsky, a Zionist leader, and attempts to interpret the comments of the author on the aforementioned issues.

Keywords: Vladimir Jabotinsky, Turkey and the War, Minorities, Turkish Language

Giriş

Siyonistler arasında önemli isimlerden bazıları Teodor Herzl, Vladimir Jabotinsky, Ben Gurion ve diğerleridir. Bu isimler arasında her anlamda farklılıklar olduğunu söylemek doğru olacaktır. Ancak her üçünün de otoriter liderlik özellikleri ve ortak bir amaçları vardı: ulusal bir Yahudi devleti kurmak (Zouplna,2004,s.28-49).

Çalışmada özellikle bu liderlerden birisi olan Revizyonist Siyonizm hareketinin lideri Vladimir Jabotinsky ve onun “Türkiye ve Savaş” adlı eserinin üzerinde durulacaktır. Jabotinsky’nin ideolojisinin, inanç ve faaliyetlerinin iyi anlaşılabilmesi için onun hayatının ilk dönemlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Vladimir Jabotinsky’nin hayatı hakkında kısaca bilgi verilecek olursa, 1880 yılında Odessa’da dünyaya gelmiştir. Jabotinsky Revizyonist Siyonizm Harekatının kurucularından birisi olarak bilinmektedir. Yahudi milliyetçiliği dendiğinde akla ilk gelen önemli isimlerden birisidir (Salihoğlu,2013,s.1-13).

Odessa’da doğmuş olmasına rağmen dünyanın pek çok yerinde faaliyet göstermiştir ki, faaliyet yaptığı yerlerden birisi de Osmanlı Devleti topraklarıdır.

Jabotinsky kariyerine 1898 yılında yabancı muhabir olarak başlamıştır, ancak bir gazeteci olarak popülerliğe 1901 yılında editör yazar olarak kavuşmuştur. Jabotinsky yazılarında ve konuşmalarında Filistin’de bir Yahudi devletinin kurulması ile ilgili Siyonist görüşler ortaya koymuştur. Faaliyetinin ilk on yıllık süreci içerisinde Jabotinsky Avrupa’da bir gazeteci olarak seyahat ederken Siyonist fikirlerin tebliği ile uğraşmıştır (Biography,2019).

Vladimir Jabotinsky I.Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti’nin yıkılacağını ve bu durumdan da faydalanılması gerektiğini savunuyordu.

Vladimir İliç Lenin de “Yapıtlar” adlı eserinde şöyle diyordu: “Avrupalı emperyalistler, apaçık bir şekilde Türkiye’nin bölüşümünü amaçlayan bir politika izlemektedirler” (Potemkin,1978,s.347).

Jabotinsky’nin Teodor Herzl’den etkilendiği bir gerçektir. Ancak aralarındaki en önemli farklılıklardan birisi Herzl’in Dünya Siyonizm Örgütü’nün Osmanlı Devleti ile iyi ilişkiler içerisinde olup karşılıklı menfaatlerin korunması fikrini savunmasına rağmen Jabotinsky Batılı devletlerle işbirliği içerisinde olmayı ve hatta I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’ne karşı savaşmayı tercih ediyordu (Salihoğlu,2013,s.1-13). Yani, Ergün’ün de vurguladığı gibi: “Tarih boyunca daha güçlü olanın stratejik tutumu çatışma alanında, halkının ve kaynakların destekleyeceği zaman diliminde kalabilmek maksadıyla kısa sürede kesin sonuca azami/topyekûn güç ile vurma üzerine kurgulanmıştır. İkincil yöntem olarak, çatışmaya sürüklenmemek ve etki alanını genişletmek veya sürekli kılmak için, komşuları veya komşularının komşuları üzerinde metis’e atfedilebilecek siyasi mühendislik eylemleri de meşru görülmüştür” (Ergün,2018,s.210).

Jabotinsky Yahudi meselesinin çözümü ile ilgili “Büyük İsrail” görüşünü yani, Kutsal toprakların Yahudilere ait olduğu fikrini savunarak beş ana ilkenin gerçekleştirilmesi gerektiği fikrini ortaya atmıştı. Bu fikirler: siyasi ve askeri güç, Büyük devletlerle ittifak, göç, Yahudilerin çoğunluğu ve son olarak da Araplarla uzlaşma yoluna gitmemek. Bu beş ilkenin hepsinin uygulanması durumunda “demir duvar” ortaya çıkacaktı (Murminov,2013,s.3).Jabotinsky’nin, uygun maddi koşullar yaratma gerekliliği konusundaki düşüncesi, Filistin’de Yahudi bir çoğunluk oluşturulması konusundaki ısrarıyla paralel ilerliyordu. Bu bakımdan, yalnızca resmi Siyonist liderlerinin taktikleriyle çelişmiyordu; iki uluslularınkinden farklı bir kültürel kimlik alternatifi sunuyordu. Bu fikir, onun yoğun politik kariyerinin son bölümünde ortaya çıkmadı. Jabotinsky, kültürel kimlik sorununu 1920'lerin ilk yarısında zaten var olan Yahudi çoğunluğu meselesiyle birleştirerek iddialarını tekrarladı. Bu, konu Jabotinsky’nin 1923 yılında “Rassvet” isimli Rus gazetesinde yayınlanan “Çoğunluk” isimli makalesinde yer almaktadır (Zouplna,2004,s,28-49).

Jan Zouplna’ya göre: “Milli bölgesel özerklik olmadan hiçbir milli kültürel özerklik (kimlik) gerçekleşemez. Ülkedeki Yahudi azınlık / parite statüsüne dayalı bir çözüme yönelik herhangi bir girişim, yalnızca çevredeki Arap kültürünün hakim olduğu çevrelerin kültürlenmesine neden olacaktır. Filistin'in "genius loci (kendine özgü atmosferi)"sinin bu süreç üzerinde hiçbir etkisi yoktur tıpkı Sefarad topluluğunun durumunun gösterdiği gibi” (Zouplna,2004,s.28-49).

Jabotinsky kendisini bir burjuva temsilcisi olarak görüyordu ve şöyle diyordu: “Ben bir burjuvayım. Bir burjuvanın oğluyum. Babam da bir burjuvadır. Tanrının lütfuyla ben bir burjuvayım” (Schwartz,2016,s.391).

Vladimir Jabotinsky’nin Bazı Eserleri

Jabotinsky’nin pek çok eseri vardır. Bunlardan bazıları aşağıdakilerdir:

Jabotinsky, Z. (1927). We the Bourgeoisie. The North, May 8.

Jabotinsky, Z. (1932). Yes to Break, In E. Jabotinsky (Ed.), In a Storm (pp. 1-120). Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1934). The Social Redemption. In E. Jabotinsky (Ed.), Lists. Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1948). On the Way to a State (pp. 22-23). Jabotinsky, E: Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1948). The Meaning of Adventurism. Mail of the Day, August 5, 1937.

Jabotinsky, Z. (1949). Chapters in the Philosophy of the Bible. In E. Jabotinsky (Ed.), Nation and Society (pp. 183-191). Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1949). The Idea of the Jubilee. In E. Jabotinsky (Ed.), Nation and Society. Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1950). National Arbitration. In E. Jabotinsky (Ed.), Volume of Speeches, 1927- 1940. Jerusalem.

Jabotinsky, Z. (1958). You Will Not Wear Shatnez (Mix of Fabrics). In E. Jabotinsky (Ed.), On the Way to a State (pp. 69-70). Jerusalem (Schwartz,2016,s.392).

Bunların dışında Jabotinsky’nin Yahudiler arasında tanınmasına ve öne çıkmasına neden olan makalesi ise “Demir Duvar: Araplar ve Biz” adlı makalesidir.

Kendinden önce gelen Herzl gibi, Jabotinsky de büyük kitlelere ulaşmak istemişti, bunun için bazen roman yolunu da tercih etmeyi uygun görüyordu.

Siyonist standartlara göre bile edebi kalitesi vasat olan *Samson* romanı, kararsız gençliği etkilemeyi ve takip edilmesi gereken sahte, efsanevi bir kahraman modeli sunmayı amaçladı (Jabotinsky’nin diğer edebi eserleri hakkında bilgi için Stanislawski, M. Siyonizm ve Fin de Siecle’ye (Asrın Sonu) bakınız: Nordau'dan Jabotinsky'ye Kozmopolitanizm ve Milliyetçilik. Berkeley 2001). Her ne kadar Jabotinsky, sonraki hayatında olduğu gibi, o zamanlarda henüz dışlanmış olmasa da ve makaleleri (en azından bazı konulardaki) hala kendisini belli bir ölçüde kısıtladığını gösterse de, *Samson* bunlarla aynı kategoriye girmiyor. Gençliğin yerleşik düzene duyduğu güvensizliği ele alan roman, yalnızca orijinal İncil'de geçen öykülerin içeriğini yerle bir etmekle kalmaz, aynı zamanda Siyonist siyasi kültür içindeki çağdaş değerler hiyerarşisine meydan okumayı da içerir. Bu roman, yazılarında bulunabilecek en militarist ve demokratik olmayan değerleri temsil ediyor. Kariyerinin ilerideki dönemlerinden farklı olarak, Siyonist teşkilata yapılan radikal saldırılar, kendi hareketinin radikal kesimlerini pasifize etme girişimleriyle kol kola ilerlerken, *Samson*, adaletli bir atmosferde geçen idolleştirilmiş liderlik kültünün bir öyküsüdür. Romanın Rusça orijinali, bu gerçeği, İngiliz çevirilerinden daha açık bir şekilde göstermektedir. Betarist inancı, romanda yer alan gençlerin biri tarafından şöyle açıklanır: *“Samson benim efendim. Sadece, gereksiz şeyleri yapmayan kişi özgürdür.* Bu yüzden köpek, dünyada yaşayan en özgür varlıktır. ” (Jabotinsky, V. Samson nazorei (Nazirite Samson). Odessa 2001, s. 201.) (Zouplna,2004,s.28-49).

Vladimir Jabotinsky ve "Türkiye ve Savaş" Adlı Eseri

Jabotinsky'nin eserlerden birisi de 1916 yılında tam da I.Dünya Savaşı'nın devam ettiği yıllarda yazdığı "Türkiye ve Savaş" adlı eseridir. Bu eser 1917 yılında Londra'da basılmıştır.

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm I.Dünya Savaşı'nın amacı ve nedenlerini anlatıyor. İkinci bölümde yazar Türkiye'nin iç meselelerini, üçüncü bölümde Türkiye topraklarının bölünmesi hususundaki tartışmaları ve son bölümde ise savaşın askeri yönlerini anlatmaktadır.

Çalışmada özellikle kitapta yer alan Jabotinsky'nin Türkler, Türkiye'deki azınlıklar ve Türkçe ile ilgili yazdıklarının üzerinde durulacaktır.

Vladimir Jabotinsky ve Türkler

Jabotinsky kitabının bir bölümünde Türklerle ilgili aşağıdakileri yazıyor:

"Eğer dünyadaki insanları iyi ve kötü olarak ayırırsak Türkler kesinlikle ilk gruba dahil olur. Onlar genellikle dürüst, mütevazı, misafirperver ve cömerttirler. Askeri olarak eski ihtişamları her şeye rağmen hala mevcut. Onlar iyi devlet adamlarıdır – tabi ki artık geçerli olmayan koşullara göre. Onlarla iletişime geçip de onları sevmemek pek mümkün değil. Eğer siyaset – olması gerektiği gibi - anlayışlı olmayı temel alabilseydi, bu değerli dostlar tarafından kurulmuş ve yaşatılmış olan İmparatorluğu yıkma fikri hiç kimsenin hoşuna gitmezdi. Ne yazık ki siyaset başka etkenleri temel alıyor."(Jabotinsky,1917,s.77-78).

Aslında bakıldığında Jabotinsky'nin Türklerle ilgili görüşleri çok net bir şekilde olumludur. Ancak son cümlesinde yer alan ifadeler dikkate alınırsa siyasetin başka etmenleri temel aldığını da belirtmesi Jabotinsky'nin Yahudi çıkarlarını düşündüğünü de ortaya koymaktadır.

Fransızca Jeune Turc kelimesinin Türkçeleşmiş hali olan Jön Türk Devrimi (Findley,2011,s.201) sonrasında ortaya çıkan yeni durum da Jabotinsky'nin kitabında değerlendirilmiştir. Yalnız Jabotinsky Osmanlı Devleti'ndeki Jön Türklerin iktidara gelmesiyle birlikte yeni oluşan yönetimi eleştirerek:

"Yaşananlar gösteriyor ki Eski Türk ve Jön Türk rejimleri arasında neredeyse hiç fark yok. Devrimin ilk günlerinde sınırsız güce sahip olan Meclis, daha sonra köleliğe mahkum oldu. Yönetim, Abdülhamid dönemindeki kadar kötüydü." diyordu (Jabotinsky,1917,s.78).

Jabotinsky şunları yazıyordu:

"Bu Büyük Türkiye içerisinde Türkler, nüfusun belki de altıda birini oluşturuyordu. Yine de, yalnızca bu devasa alanı fethetmekle kalmadılar – bu toprakları elde tutup yüzyıllar boyunca yönettiler. Böyle bir başarı, yalnızca kılıç gücü ile gerçekleştirilemezdi. Bu, devleti büyük ölçüde gerçekçi ve akıllıca yönetme becerisi de gerektiriyordu. Eski Sultanlar kudretli savaşçılar ve zeki yöneticilerdi – elbette kendilerince zekilerdi. Ancak, İmparatorluklarını korumak için doğal olarak ağır bir bedel ödemek zorunda kaldılar. Azınlıkta kalan Türk ırkı, tüm enerjisini iki konuya yoğunlaştırmak zorunda kaldı: savaş ve devlet yönetimi. Türk ırkının hayati değerlerinin doğal kaynağı olan üç unsur, yani köylüler, askerler ve memurlar, Türk milletinin bütün yapısını oluşturmaktadır. Devlet makinesini savunmanın ve yürütmenin ağır yükü, ticari, sınai veya entelektüel bir orta sınıfın gelişmesini imkansız hale getirdi. Bu gerçek, geçmiş ve şimdiki Türk tarihinin tüm belirleyici olaylarının temelinde yatmaktadır."(Jabotinsky,1917,s.106-107).

Jabotinsky Türkiye ve Savaş adlı eserinde zaman zaman kıyaslama da yapmaktadır. Bunlardan birisi dikkat çekicidir.

"Avusturya'da Almanların dilleri halka dayatıldığı için değil hem entelektüel hem de ekonomik yaşam için vazgeçilmez olduğu için tüm İmparatorlukta kullanılıyor. Türkler bu tür doğal imtiyazlara neredeyse hiç sahip olamıyorlar. Osmanlı İmparatorluğu içerisinde herhangi bir kültüre sahip tüm ırklar arasında Türkler en son ve en zayıf olanıdır.

Kültürlerinin, Hellenizm'in sonu olmayan zenginlikleriyle karşılaştırıldığında söz hakkı bile yoktur."(Jabotinsky,1917,s.110-111).

"Ekonomik hayatta, Türk unsurunun hiçbir yeri ve hiçbir önemi yoktur. Tabii ki yaklaşık 6 milyon Türk köylüsü var; küçük esnaf ve küçük zanaatkarlar arasında, çok sayıda Türk'e rastladık. Fakat biraz daha yüksek seviyedeki ekonomik faaliyetlerde hiçbir Türk'e rastlamadık. Türkiye'de zenginlik ve sosyal nüfuzun ana kaynağını oluşturan deniz ticaretinde, Türk sermayesinin veya mantığının varlığına rastlanmamaktadır. Sermaye çoğunlukla yabancıdır; çalışanlar kısmen yabancı, kısmen Yunan, Ermeni, Yahudi, Suriyeli veya Arap'tır; ve çalışanlar en sık olarak tüm Avrupa ırklarının karışımından oluşan Levantenler denilen gruptan istihdam edilir. Bir Türk çalışana rastlamak oldukça zordur. Ayrıca Osmanlı sanayisinde az sayıdaki gelişmekte olan alanlarda - mayınlar ve tütün - sermaye yabancıdır, çalışanların hiçbiri Türk değildir."(Jabotinsky,1917,s.115-116).

Jabotinsky ve Osmanlı Devletindeki Azınlıklar

Bilindiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda Musevi ve Hıristiyan topluluklara karşı izlenen politika aynı olmuştur, onlar arasında dinsel ve etnik açıdan bir ayırım söz konusu olmamıştır. Osmanlı bünyesindeki gayr-ı Müslimler: Sırplar, Bulgarlar, Yunanlılar, Rumlar, Museviler, Ermeniler ve diğerleri idi (Ercan,1988,s.2-4).

Osmanlılar kendi tabiiyetine geçen gayr-ı Müslimlere bir takım cemaat hakkı tanımıştır. Örneğin Ortodoks Rum Patrikliğine hem dini hem de hukuki haklar tanınmıştır. Museviler kendi havralarına kavuşmuşlardır. Ermeni cemaatinin başına patrik tayin edilmiştir. Tüm gayr-ı Müslimlere kendi dinlerini ve dillerini özgürce yaşama imkanı sağlanmıştır. Bu sayede Millet Sistemi anlayışı ile gayr-ı Müslimler Osmanlı sınırları içerisinde hoşgörü ile yönetilmişlerdir(Demirağ,2002,s.17). Millet Sistemi ifadesi ile günümüz anlamındaki şekilde milliyetler yahut milliyetçilik kastedilmeyip farklı dini gruplar kastedilmiştir(Türkkaya,1987,s.51).

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki en kalabalık gayr-ı Müslim unsur, büyük çoğunluğu Ortodoks olan ve devlet sınırları içerisinde üç Patrikhane'ye sahip olan Rumlar idi. Sayıca daha az olan bir diğer gayr-ı Müslim unsur Ermenilerdi ki, onların da kendi Patrikhaneleri mevcuttu (Ercan,1988,s.2-4).

Prof. Dr. Yavuz Ercan Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan gayr-i Müslimlerin coğrafi dağılışı için iki farklı tablo çizmiştir. İlki gayr-i Müslimlerin din ve mezhepsel olarak bölgesel dağılış, ikincisi ise etnik açıdan bölgesel dağılıştır. İlk grupta yer alan gayr-ı Müslimler:

1.Hıristiyanlar

Katolikler	Katolik olmayanlar
Latinler (ayin ve ibadetlerini Latince yapan Avrupa milletleri)	Ortodokslar (Pavlaki, Thondraki, Selikian, ve Bogomiller)
Katolik Ermeniler	Gregoryenler
Katolik Gürcüler	Nasturiler
Katolik Süryaniler Kildaniler	Yakubiler Melkitler
Maruniler	Mandeiler
Kıptiler	
Katolik Rumlar	

2. Museviler

Rabbaniler	Karailer	Samiriler

3. Sabiiler

Gayr-ı Müslimlerin **etnik bakımdan** olan coğrafi dağılışları ise aşağıdaki şekildedir:

1. Rumlar	12. Çingeneler
2. Yunanlılar	13. Ermeniler

3. Bulgarlar	14. Gürcüler
4. Pomaklar	15. Süryaniler
5. Sırplar	16. Kildaniler
6. Hırvatlar	17. Araplar (Maruni, Melkit vs.)
7. Karadağlılar	18. Yahudiler
8. Bosnalılar	19. Romenler
9. Arnavutlar	20. Türkler (Gagavuzlar)
10. Macarlar	21. Kıptiler
11. Polonyalılar	22. Habeşler

Kaynak: *Yavuz Ercan, "Türkiye'de XV. ve XVI. Yüzyıllarda Gayr-i Müslimlerin Hukukî, İctimaî ve İktisadî Durumu", Belleten (1983), XLVII/ 188, 1127-1130*

Jabotinsky Jön Türklerin iktidara gelmesiyle birlikte gayr-ı Müslimlerin hayatlarının ne şekilde değiştiği hakkında da görüş beyan etmiştir. Ve aşağıdakileri vurgulamıştır:

“Osmanlı İmparatorluğu’nun temel özelliği, egemen milleti olan Türklerin, nüfusun nispeten küçük bir azınlığını oluşturmasıdır. Türkiye’ye dair kesin istatistikler bulunmamakta fakat savaşın arifesinde İmparatorluğun kabaca tahmin edilen 21 milyonluk nüfusunun, 7 milyonunu Türklerin, 9 milyonunu Arapların, 1½ milyonunu Ermenilerin, 1½ milyonunu Rumların, 1½ milyonunu Kürtlerin, geri kalanını da Yahudilerin, Dürzilerin ve daha küçük kabilelerin oluşturduğu varsayılabilir. Egemen ırk, bütünün sadece üçte birini oluşturuyordu. Yine de, bunun Türkiye tarihinde tüm zamanlarda elde edilen en tatminkar oran olduğunu unutmamalıyız. Yüz yıl önce, Osmanlı İmparatorluğu, Romanya ve Besarabya dahil olmak üzere Balkan Yarımadası'nın tamamını, Bosna-Hersek, Kıbrıs ve Girit ile Ege Denizi’ndeki tüm Adaları, Mısır, Trablusgarp ve önemsiz ölçüde olsa da şu an Güney Akdeniz kıyılarındaki Fransız Sömürge İmparatorluğu’na bağlı toprakların bir kısmını ele geçirmişti.”(Jabotinsky,1917,s.105-107).

Azınlıkların aslında ne kadar iyi durumda oldukları da Jabotinsky’nin şu satırlarından anlaşılmaktadır:

“Küçük Ermeni milleti, tuhaf alfabesini Hıristiyanlık döneminin dördüncü yüzyılın sonunda icat etti. Eski edebiyatları nispeten çok zengindir; Avrupa ilmi ve edebiyatında önemli yeri olan hemen hemen her şeyin çevirisini de içeren modern edebiyatları, Türkiye standartlarının epey üzerindedir. Ermenistan'ın son yüzyılının en kötü zamanlarında bile derleyici, tercüman ve yayıncı olarak sabırla çalışmalarına asla ara vermemeleri Viyana ve Venedik’teki iki Mehitarist manastırının unutulmaz bir icraatıdır. Ermeni basını, kaliteli Rus standartları ile yarışacak düzeyde, bu çok şey ifade eden bir iltifat. Türk sahnesi bugüne kadar aslında sadece bir proje iken, Ermenilerin birinci sınıf olmasa da tiyatroları hala var.”(Jabotinsky,1917,s.112).

Jabotinsky ve Türkçe

Osmanlı Devleti bir Türk-İslam devleti idi ve bu devletin sınırları içerisinde ders müfredatı Arap dilini öğrenmeye ve anlamaya yönelik olduğundan Osmanlı’nın önemli eğitim kurumu olan medreselerde Arapça ağırlıklı eğitim veriliyordu. Buna rağmen ders anlatımında Türkçe tercih ediliyordu. Medreseden mezun olanlar Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsçaya da hakim oluyorlardı (Özkan,2017,s.54).

Jabotinsky Dr. Nazım’dan ve onun görüşlerinden de kitabında bahsederek, Nazım’ın dil, millet, gelenek ve diğer konularla ilgili görüşlerine de yer vererek bazı tespitlerde bulunmuştur. Jabotinsky şöyle yazıyor:

“Dr. Nazım ırkın önemini reddediyordu. Dil, millet, gelenek vs. gibi farklılıkların Osmanlı İmparatorluğu’ndaki ırklar arasında karşılıklı muvafakat sağlanarak ortadan kaldırılabilecek bir danışıklı dövüş olduğunu düşünüyordu. Bu ayrımlara ancak zulme karşı mücadele etmek zorunda kaldıkları sürece ihtiyaç duydular. “Bağımsızlık ilan edildiğinde ve herkes eşit haklara sahip olduğunda, gereksiz yabancı dillerinden vazgeçip Türkçeyi kullanmaktan

memnuniyet duyacaklardır. Nitekim, gördüğünüz üzere, bu Türkçe değil - Osmanlı dili"(Jabotinsky,1917,s.96-97).

1793 yılında Osmanlı Devleti'nin Londra, Viyana, Berlin ve Paris gibi büyük şehirlerde daimi elçiliklerin açılmasıyla Batı'ya dönük aydın bürokratlar da ortaya çıkmaya başlamıştı. XIX. yüzyılın ortalarında ise artık önemli bir kariyer sağlamayı hedefleyen Genç Türkler için Avrupa dillerini bilmek bir mesele haline geldi ve bu gençler Avrupa dillerinin öğrenilmesi için çaba harcamaya başladılar (Balcı,2008,s.79).

Jabotinsky Osmanlıların kullandıkları dil olan Osmanlıcanın içinde bulunan Arapça kelimelerle ilgili bazı tespitlerde bulunarak aşağıdakileri yazmıştır: *"Araplar büyük, eski bir medeniyete ve gerçekte Türklerin yetersiz entelektüel zenginliklerinin tek temelini oluşturan güçlü bir edebiyata sahiptir. Edebi Türkçe o kadar fazla Arapça kelimeyle doludur ki yalnızca öğrenilen konularla ilgili kitaplarda değil, aynı zamanda basit gazete yazılarında bile neredeyse tüm isimler genellikle Arapçadır."(Jabotinsky,1917,s.111).*

Jabotinsky Osmanlı Devleti'nin bir Türk devleti olduğunu, ancak bu devletin sınırları içerisinde kullanılan dilde Türkçenin önemli bir yer teşkil etmediğinin de altını çizer.

"Türk dili Türk İmparatorluğu'nda önemli bir yer teşkil etmez. Arap illerinde ise Türkçeye neredeyse hiç rastlanmaz: kimse bu dili bilmez, kimse bu dili umursamaz. İstanbul'da bile sadece Türklerin yaşadığı yerler dışında bu dilin neredeyse hiçbir önemi yoktur. Ticari ilişkilerde Fransızca ve İtalyanca baskın, Yunanca çok yararlı, Türkçe pek duyulmuyor. Türk olmayan eğitimli sınıfın ufak bir kısmı kitap okumak için, daha da ufak bir kısmı anlaşılır bir mektup yazmak için yeterince Türkçe bilmektedir. Bir gözlemci "Genel olarak, İstanbul'daki bir Hristiyan, yalnızca bir Ermeni ya da bir avukatsa Türkçe bilir" dedi ve sözleri kabaca doğru sayılabilir."(Jabotinsky,1917,s.114-115).

Erhan Afyoncu'nun vermiş olduğu bilgilere göre ise, "İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi'ne göre Osmanlı döneminde yazılmış 2 bin 286 astronomi eserinin 986'sı yani yüzde 43'ü Arapça, bin 58'i ise Türkçedir. Türkçe'nin yüzdesi 46'dır". Afyoncu, aynı zamanda edebi ve bilimsel eserlerdeki Arapça ve Farsçanın etkisinin de zamanla azaldığını ve Türkçenin bir bilim dili olarak geliştiğini de vurguluyor(Afyoncu,2018).

Sonuç

Siyonizm ideolojinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli rol oynayanlardan (Theodor Herzl, Vladimir Jabotinsky, Ben Gurion vd.) biri olan Vladimir Jabotinsky Siyonizm'e yeni bir bakış açısı getirerek Revizyonist Siyonizm'in kurucusu olarak tarihe geçmiştir. Kendinden önceki diğer büyük siyasi Siyonistler (Herzl, Nordau) gibi Jabotinsky'nin de olumlu kültürel içeriğe sahip bir vizyonu olduğunu belirtmek gerekir. Yukarıda belirtilen fikirlerin öne sürdüğü gibi, Jabotinsky'nin vizyonu, Herzl'inkinin aksine, Ahad Ha'am ve onun düşüncelerine muhalif değildir; çoğunlukla Brith Shalom grubuna ilişkin olan özerklik yorumlarına karşıdır (Brith Shalom grubu ile argümanları arasındaki bazı detaylarla ilgili olarak Vostok (Doğu) Rassvet, no 39, 26.9.1926, ve Zhivopisnyi Vostok Rassviet, no 6, 7.2.1932 makalelerine bakınız). Jabotinsky'nin İbrani dilini ne kadar coşkulu bir şekilde savunduğunu göz önünde bulundurursak Herzl ile Ahad Ha'am arasındaki kültürel kimlik konusundaki gerginliğinin temellerinden birinin eksik olduğu çok açık(Zouplna,2004,s.28-49).

Jabotinsky'nin faaliyetleri ve söylevleri Osmanlı Devleti'ni ve Türkleri de yakından ilgilendirmiştir.

XIX. yüzyılın sonlarından başlayarak Doğu Avrupa ülkeleri başta olmakla dünyanın farklı bölgelerinden Yahudiler "Siyon"a dönüş adı ile dalgalar halinde Osmanlı Devleti sınırları dahilinde olan Filistin topraklarına göç etmeye başlamışlardır. Bu durum Osmanlı Devleti ile Siyonistler arasındaki ilişkilerin gerilmesine neden olmuştur. I.Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Yahudiler açısından uygun şartlar da oluşunca göç hızlanmıştır (Özgül,2018:107-108). 2 Kasım 1917 tarihinde imzalanan Balfour Deklarasyonu ile de bu göç önemli ivme kazanmıştır (Kızıloğlu,2012,s.35-64).

İsrail Devleti'nin kurulması fikrinde önemli rol oynayan, ancak devletin kuruluşunu da göremeden hayatını kaybeden bir Siyonist'tir Jabotinsky.

Rus Yahudilerinden olan Vladimir Jabotinsky ilk başta Türkiye'ye muhabir olarak gönderilen bir gazeteci olarak bilinir. Hayatının daha sonraki dönemlerinde ise Jabotinsky Revizyonist Siyonizm hareketinin kurucularından birisi olarak dikkat çeker. Siyonist bir lider olan Vladimir Jabotinsky I.Dünya Savaşı sırasında yazmış olduğu "Türkiye ve Savaş" adlı eserinde Osmanlı Devleti'nin yıkılacağının ve bu durumdan da Yahudilerin faydalanması gerektiğinin altını çizer. Jabotinsky eserinde I.Dünya Savaşı'nın sebeplerini anlattıktan sonra Osmanlı Devleti sınırları içerisinde yaşayan azınlıklar, Türkçe ve Türklerle ilgili de bilgi vererek Türkçenin terkibinde çok fazla Arapça ve Farsça kelimelerin olduğunu, ülke sınırları içerisinde yaşayan azınlıkların ise Türkçeye ihtiyaç duymadıklarını vurgular. Jabotinsky'nin aslında bazı hususlarda haklı olduğunu belirtmekle beraber, Osmanlı Devletinin bir Türk Devleti olduğunun ve Türkçenin de zamanla Arapça ve Farsçanın etkisinden kurtulmaya çalışarak bilim ve resmi bir dil olarak geliştiğinin altının çizilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Afyoncu E. (2018)."Osmanlı Türkçeyi Resmi Dil ve Bilim Dili Yaptı", https://www.sabah.com.tr/yazarlar/erhan-afyoncu/2018/04/29/osmanli-turkceyi-resm-dil-ve-bilim-dili-yapti.

Ataöv T. (1987). "Azınlıklar Üstüne Bazı Düşünceler", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler fakültesi dergisi, cilt 42, Sayı 1, s.51.

Balcı S. (2008). "Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek Lisan Mektebi", http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/940/11702.pdf, s. 79.

Demirağ Y.(2002). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Yaşayan Azınlıkların Sosyal ve Ekonomik Durumları", http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1270/14615.pdf, s.17.

Ercan Y. (1988)."Türkiye'de Azınlık Sorununun Kökeni, (Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Gayrimüslimler)", http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15451.pdf, s. 2-4.

Ergün O. (2018)."Stratejik Bir Tercih Olarak Terörizm Terör Paralaksı", Adnan Menderes University, Journal of Institute of Social Sciences, Vol.:5, No: 1 (pp. 205-225).

Fındley C. V. (2011). Modern Türkiye Tarihi, İslam, Milliyetçilik ve Modernlik (1789-2007), İstanbul, çev.Güneş Ayas, Timaş Yayınları.

https://www.britannica.com/biography/Vladimir-Jabotinsky, Erişim tarihi:09.10.2019.

Jabotinsky v. (1917). Turkey and War, London.

Kızıloğlu S. (2012)."İsrail Devleti'nin Kuruluşuna Kadar Geçen Süreçte Yahudiler ve Siyonizm'in Gelişimi", Sosyal Bilimler, 2. cilt, Sayı 1. S.35-64.

Muminov N. (2013). "Vladimir Jabotinsky'nin Büyük İsrail Büyük İsrail Düşüncesi ve İsrail Dış Politikası", Yüksek Lisans Tezi, Danışman Erhan Keleşoğlu, İstanbul.

Özkan S. H. (2017)."Osmanlı Devleti'nde eğitim Dili ve Yabancı dil Meselesi", Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Yıl 13, sayı 39,s. 54.

Özgül E. (2018). "1917 BALFOUR DEKLARASYONU VE FİLİSTİN'E YAHUDİ GÖÇÜ", Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Zeki Çevik, Balıkesir,s.107-108.

Potyemkin V. (1978).Uluslararası İlişkiler Tarihi, Başlangıçtan Bugüne Diplomasi Tarihi, çev.Attila Tokatlı, İstanbul.

Salihoğlu M. (2013). Jabotinsky, Siyonizm ve Osmanlı Devleti, Osmanlı'dan Günümüze Filistin Sempozyumu, 28-29 Kasım 2013, Ankara, Türk Tarih Kurumu.

Schwartz D. (2016). "The Social Doctrine of Zeev Jabotinsky, from the Fathers of Zionism", Scientific Research Publishing, Open Journal of Political Science.

Zouplna J. (2004)."STATE-FORMING ZIONISM" AND THE PRECEDENT FOR LEADERSHIP - T. HERZL, V. JABOTINSKY AND D. BEN-GURION" Oriental Institute, Czech Academy of Sciences, ASIAN AND AFRICAN STUDIES, 13.

MEMLUK KIPÇAK SÖZLÜK VE GRAMERLERİNDE TÜRKMENCE OLARAK KAYDEDİLEN SÖZCÜKLERDEN ÇAĞDAŞ OĞUZ LEHÇELERİNE ANLAM DEĞİŞMELERİ

Onur BALCİ[*]
Dr. Öğr. Üyesi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü. onur.balci.ctl@gmail.com

Öz

Saussure'nin gösterge kuramı, gösteren, gösterilen ve göstergeden oluşmaktadır. Gösteren, ses veya yazı; gösterilen ise zihinde oluşan kavramdır. Bir bakıma anlam, göstergenin gösterilen tarafıdır. Yani zihinde oluşan kavram, içeriktir. Göstergenin anlam yönünü inceleyen anlambilim, genellikle sözcük anlambilimi, cümle anlambilimi ve genel anlambilim olmak üzere üç kısma ayrılır. Memluk Devleti'nin yönetiminin Türklerin eline geçmesi ile bu coğrafyada başlayan Türkçe öğrenme modası neticesinde pek çok sözlük ve gramer yazılmıştır. Bu gramerlerde genellikle ölçünlü dilin özellikleri görülse de dönemin farklı lehçelerine dair bilgiler bulmak da mümkündür. Bu lehçelerden en önemli olan iki lehçe Kıpçakça ve Türkmencedir. Kıpçakça halkın ve devlet ricalinin lehçesidir. Türkmence ise Oğuz boylarının lehçesidir ve genellikle hakir hatta 'müstehcen' sayılmaktadır. Bu sözlük ve gramerlerde Türkmenceye/ Oğuzcaya ait pek çok sözcük ve gramer açıklaması mevcuttur. Sözlük ve gramerlerde toplamda 286 sözcük Türkmence olarak kaydedilmiştir. Bu sözcüklerden pek çoğunu çağdaş Oğuz lehçelerinde tanıklamak mümkündür. Bazı sözcükler, sözlük ve gramerlerdeki anlamı halen korumakta iken bazı sözcüklerde anlam değişmeleri gözlemlenmektedir. Bu çalışmada Memluk Kıpçak sözlük ve gramerlerinde Türkmence olarak kaydedilen sözcüklerin çağdaş Oğuz lehçelerinde geçirdikleri anlam değişmeleri incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Anlam, Memluk Kıpçak Sözlük ve Gramerleri, Türkmence.

MEANINGS CHANGES FROM THE WORDS WHICH REGISTERED AS TURKMEN AT DICTIONARY AND GRAMMARS OF MAMELUKE KIPCHAK TO CONTEMPORARY OGHUZ DIALECTS

Abstract

Saussure's theory of sign consists of signifier, signified and sign. Signifier, sound or writing; signified is the concept that occurs in the mind. In a sense, meaning is the signified side of the sign. In other words, the concept that occurs in the mind is the content. Semantic, which examine the meaning aspect of the sign, are generally divided into three parts: word semantic and sentence semantic and general semantic. After the administration of the Mamluk State came into the hands of Turks, many dictionaries and grammars were written as a result of the tendency to learn Turkish in this geography. Although these grammars generally show the characteristics of the standard language, it is possible to find information about the different dialects of the period. The two most important dialects are Kipchak and Turkmen. Kipchak is the dialect of the people and the state. Turkmen is the dialect of the Oghuz tribes and is generally regarded as inferior and even obscene. In these dictionaries and grammars, there are many words and grammatical explanations belonging to Turkmen / Oghuz. A total of 286 words were recorded as Turkmen in dictionary and grammar. It is possible to witness many of these words in contemporary Oghuz dialects. Some words still retain the meaning in dictionaries and grammars. It is possible to observe changes in meaning in some words. In this study, the changes in the meaning of the words recorded in Memluk Kipchak dictionaries and grammars as Turkmen meaning changes in contemporary Oghuz dialects will be examined.

Key Words: Meaning, Memluk Kipchak Dictionary and Grammars, Turkmen

---

[*]

1. Giriş

Anlambilim, dillerdeki anlam özelliklerini inceleyen dil bilim alanıdır. Anlam ise göstergenin kavram ve içerik yönüdür. Bu nedenle dil bilim sözlüklerinde ve çeşitli anlambilim çalışmalarında anlam, genellikle birbirine yakın şekillerde tanımlanmıştır. Berke Vardar, anlamı "Dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce; içerik." şeklinde tanımladıktan sonra anlamı dil içi bağıntıların ve bağlamın belirlediğini vurgular (2007:18). Dilbilim Sözlüğü'nde de anlam, Berke Vardar'ın tanımıyla benzer bir şekilde tanımlanmıştır (İmer vd. 2013: 26). Türkiye'de anlambilim konusunda başlı başına bir eser ortaya koyan Doğan Aksan ise anlamı şu şekilde tanımlamaktadır: "Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı bir takım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram." (2009: 48). Görüldüğü üzere bu tanımlardaki ortak nokta kavram noktasıdır. Dil bilimciler bu noktada birleşmektedir.

Anlambilim, genel anlambilim, sözcük anlambilimi ve cümle anlambilimi olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Sözcük anlambilimi, sözcüğün anlamını belli bir 'bağlam' içerisinde değerlendirmeden inceler. Cümle anlambilimi ise sözcüğün anlamını bağlam merkezli olarak incelemektedir.

Memluk Kıpçak sözlük ve gramerleri, Memluk Devleti'nin yönetiminin Türklerin eline geçmesinin ardından kaleme alınan eserlerdir. Yönetici kesimin dilini öğrenmek ve bu dilin özelliklerini ortaya koymak adına yazılan bu eserlerde dönemin Türk lehçelerine dair kayıtları da bulmak mümkündür. Bu eserler genellikle *Türk dili* veya *Kıpçakça* olarak adlandırılan Türk lehçesi üzerine yazılmıştır. Ancak o dönem ve coğrafyada mevcudiyetini sürdüren Türk lehçeleri de bu eserlerde kendilerine yer bulmuşlardır. Kıpçakçaya, Harezm lehçesine, Türkistan ve Uygur lehçelerine, Bulgar lehçesine, Tatar lehçesine yer veren müelliflerin üzerinde özellikle durdukları bir Türk lehçesi de Türkmencedir. Eserlerde Oğuz veya Oğuzca kaydı görülmese de Türkmenceden kastın Oğuz lehçesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu sözlük ve gramerlerin pek çoğunda Türkmenceye dair gramer açıklamalarının bulunmasının yanında üç eserde Türkmence olarak kaydedilen sözcükler görülmektedir. "Bu eserler içinde *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*'de Türkmence olarak kaydedilen toplam 286 sözcük mevcuttur. Bu sözcüklerin rakamsal dağılımı şu şekildedir: Et-Tuhfe: 143, Tercüman: 101, Kitâbü'l-İdrâk: 42" (Balci, 2019: 166).

Bu sözcüklerden pek çoğu çağdaş Oğuz lehçelerinde tanıklanabilen sözcüklerdir. Bu sözcüklerdeki anlamlardan[2] bazıları aynıyla yaşamaktayken bazı sözcüklerde çeşitli anlam değişmeleri gözlemlenmektedir.

2. Anlam Değişmeleri

Genellikle art zamanlı incelemeler sonucunda ortaya çıkan anlam değişmesi "Tarihsel süreç içinde bir sözcüğün anlamında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan, gösterge ile sözcük ya da gösterilen arasında var olan ilişkinin değişmesi." (İmer vd. 2013:27) olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel süreçte sözcüklerde çeşitli anlam değişmelerinin görülmesi son derece doğaldır. Zira her zaman canlı bir varlık olduğu vurgulanan dilin sözcüklerinde bu canlılığa uygun olarak çeşitli anlam değişmeleri görülmektedir. Ancak bu anlam değişmeleri her zaman tarihsel süreçte ortaya çıkan ve art zamanlı inceleme ile tespit edilen değişmeler değildir. Bir sözcük bir dilin lehçelerinde hatta ağızlarında bile farklı anlamlar barındırabilir.

Memluk Kıpçak sözlük ve gramerleri arasında Türkmenceye dair bilgi veren en yeni tarihli sözlük ve gramer *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*'dir. Eserin yazılış zamanı tam olarak bilinmese de 1445 yılından önce yazıldığı bilinmektedir. Bu da bugünden yaklaşık olarak 600 yıl öncesine gitmektedir. 600 yılda çeşitli anlam değişmelerinin ortaya çıkması son derece normaldir.

---

[2] Memluk Kıpçak dönemindeki Türkmence sözcükler ve bu sözcüklerin çağdaş Oğuz lehçelerindeki karşılıkları ve anlamları şu eserden alınmıştır: Balci, Onur (2019), *Memluk Kıpçak Sözlük ve Gramerlerinde Türkmence*, İstanbul: Kriter Yayınevi.

Guiraud'a göre anlam değişmelerinin sebepleri şunladır:

"1. Tarihsel nedenler,

2. Dilsel nedenler,

3. Toplumsal nedenler,

4. Ruhsal nedenler,

5. Dış nedenler,

6. İç nedenler. (1999: 82).

Anlam değişmeleri genellikle şu alt dallara ayrılmaktadır:

a) Anlam genişlemesi,

b) Anlam, daralması,

c) Anlam genelleşmesi,

d) Anlam iyileşmesi,

e) Anlam kötüleşmesi.

Anlam genelleşmesi, anlam genişlemesi olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada da bu şekilde değerlendirilmiştir. Yukarıdaki anlam değişmelerinin yanında sözcüklerin bazen başka bir anlama büründüğü de tespit edilmiştir. Dil bilim sözlüklerinde görülen *anlam kayması* terimi bu kavramı tam olarak kapsamamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada *anlam başkalaşması* teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

3. Türkmence Kayıtlı Malzemeden Çağdaş Oğuz Lehçelerine Anlam Değişmeleri

3.1. Anlam Genişlemesi

Önceden dar bir anlamı karşılayan sözcüğün zaman içinde daha geniş bir anlamı karşılaması anlam genişlemesi olarak değerlendirilmektedir. Aksan, bu olayın Türkçedeki örneklerinin az olduğunu ifade ederek konu ile ilgili şu örneklemeyi yapmaktadır: "Örneğin XI. yüzyılda 'düz ve alçak yer' demek olan *alan* sözcüğü Ar. *saha*'nın yerine kullanılarak, onun etkisiyle 'iş, meslek, araştırma-inceleme konusu, uzmanlık' gibi çeşitli anlamlara gelmeye başlamıştır." (2009: 35).

Aksan, bu anlam olayının örneklerinin Türkçede az olduğunu söylese de Memluk Kıpçak döneminde Türkmence olarak kaydedilen sözcüklerden çağdaş Oğuz lehçelerine uzanan süreçte bu değişmenin pek çok örneğini görmek mümkündür. Sözcüklerin zaman içinde yan anlama, mecaz anlama sahip olması gibi sebepler bu değişmenin en önemli sebepleridir. Bu değişmenin örneklerini şu şekilde göstermek mümkündür:

Türkiye Türkçesi

bağır (Z30b/9): karaciğer. (باغِر): TT: *bağır* "Ciğer, bağırsak vb. vücut boşluklarında bulunan organların ortak adı, ahşa." (TS, 178).

bağlı (Z35a/ 2): kilitli. (بَاغلى): TT: *bağlı* "1. Bir bağ ile tutturulmuş olan. 2. Gerçekleşmesi bir şartı gerektiren, vabeste. 3. Sınırlanmış, sınırlı. 4. Kapatılmış olan, kapalı." (TS, 181).

bāzirgān (T25b/1): tüccar. (بازِرگان): TT: *bezirgan* "1. Tüccar. 2. Alışverişte çok kâr amacı güden kimse. 3. Yahudi. 4. Mesleğini sadece kazanç için kullanan kimse." (TS, 258).

beŋiz (T33a/6): beniz. (بَانكِز): TT: beniz "1. Yüz. 2. Yüz rengi." (TS, 243).

boġun (Z32b/7): vücutta mafsal, ek yeri. (بُوغُونْ): TT: *boğum* "Parmak, kamış, saz vb. bitkilerin şişkince bölümü." (TS, 294).

buruş- (Z10a/10): buruşmak. (بُورُوشتِى): TT: *buruşmak* “1. Düzgünlüğü bozulmak, üzerinde kırışık ve katlamalar olmak. 2. Ağızda kekrelik duymak. 3. Tiksinmek, hoşlanmamak.” (TS, 330).

çatal (Z20b/3): çatal. (جَاتَالْ): TT: *çatal* “1. İki veya daha çok kola ayrılan değnek… 4. Yemek yerken kullanılan iki, üç veya dört dişli çoğunlukla metal araç. 5. Dirgen.” (TS, 399).

çeper (T14a/7): beyaz benekli. (چبرْ): TT: *çapar* “1. Sarışın mavi veya yeşil gözlü, çilli insan. 2. Kula renkli hayvan. 3. Benekli, alacalı hayvan. 4. Beyazı çok kır renkli hayvan. 5. Boz ve siyah karışımlı renkli köpek.” (DS-II, 1073-1074).

dudaḳ (T21a/8): dudak. (دودَقْ):); TT: *dudak* “1. Ağzın, dişleri örten ve dışarıya doğru az veya çok kıvrılan üst ve alt kenarlarından her biri. 2. Ağız.” (TS, 574).

egin (T21b/1): sırt, arka. (اَكِنْ): TT: *eğin* “1. Arka, sırt. 2. Beden, vücut. 3. Boy bos, endam.” (TS, 605).

göbek (T22a/6): göbek. (كُوبَك): TT: *göbek* “1. İnsan ve memeli hayvanlarda göbek bağının düşmesinden sonra karnın ortasında bulunan çukurluk. 2. Yağ bağlamış şişman karın.” (TS, 768).

keçe (T18a/7): keçe. (كَچَا): TT: *keçe* “1. Yapağı veya keçi kılının dokunmadan yalnızca dövülmesiyle elde edilen kaba kumaş. 2. Bu kumaştan yapılan. 3. Yere serilen halı, kilim vb. yünlü döşemelik.” (TS, 1125).

kez (T27a/15): yay gezi. (كَزْ): TT: *gez* “1. Okun, kirişe geçen ucundaki kertik. 2. Tüfek, tabanca vb. ateşli silahlarda namlunun gerisinde bulunan ve nişan alırken arpacıkla birlikte göz ile hedef arasında aynı doğru üzerine getirilen kertik.” (TS, 757).

ḳısḳaş (Z19a/10): yengeç. (قِصْقَاشْ): TT: *kıskaç* “1. Bir şeyi tutup sıkıştırmaya yarayan kerpeten, pense vb. araç. 2. Açılıp kapanan eğreti merdiven. 3. Böceklerde besin maddelerini parçalamaya ve kendilerini savunmaya yarayan organ. 4. Demircilerin kızgın demiri tuttukları maşa vb. araç.” (TS, 1166).

köstek (Z20b/12): *köstek*. (كُوسْتاَكْ): TT: *köstek* “1. Saat, kılıç, anahtar vb.nin ucuna takılan zincir. 2. Koşulan atların tepmesini önlemek için kuskun kayışına eklenen kayış. 3. Balık iğnesini oltaya bağlayan, bir iki karış uzunluğunda kıl veya misina parçası.” (TS, 1236)

ḳuyumçı (T25b/7): gümüşçü. (قيُومچي): TT: *kuyumcu* “Değerli metal ve taşlardan bilezik, küpe vb. süs eşyası yapan veya satan kimse, sarraf, mücevherci, cevahirci.” (TS, 1275).

külşe (Z31a/9): çörek. (كُولْشَا): TT: *külçe* “1. Külde, tepside, saçta pişen, mayasız çörek, mısır çöreği. 2. Saç ya da taş üzerinde pişirilen bazlama gibi ufak ekmek. 3. Simit biçiminde adak ekmeği.” (DS-IV, 3034)

ögren- (Z9a/13): öğrenmek.(أوُكْرَانْدِى)**:** TT: *öğrenmek* “1. Bilgi edinmek. 2. Bellemek. 3. Yetenek, beceri kazanmak. 4. Haber almak.” (TS, 1533).

yavrı (T11b/1): kuş yavrusu. (يَوْري): TT: *yavru* “1. Yeni doğmuş hayvan veya insan. 2. Çocuk, evlat. 3. Bir şeyin küçüğü.” (TS, 2148).

yaz- (T35a/10): yazmak. (يازغل): TT: *yazmak* “1. Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak. 2. Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek. 3. Yazar olarak görev yapmak. 4. Yazı ile bildirmek, haber vermek. 5. Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak.” (TS, 2156).

yoġun (Z26b/12): yoğun, ağır, kalın. (يُوغُونْ): TT: *yoğun* “1. Hacmine oranla ağırlığı çok olan, kesif. 2. Koyu, kalın. 3. Etkisi güçlü olan, ağır (koku vb.). 4. Artmış, çoğalmış bir durumda olan. 5. Dolu, sıkı, sıkışık, çok. 6. Şişman, iri, tombul. 7. Kaba, kalın, iri (elek, iğne).” (TS, 2186).

Azerbaycan Türkçesi

bağır (Z30b/9): karaciğer. (باَغِر): AT: *bağır* “1. Karaciğer. 2. Yürek, kalp anlamında (ADİL-I, 200).

bağlı (Z35a/ 2): kilitli. (بَاغلى): AT: *bağlı* “1. İp, zincir vs. ile bağlanmış, zapt edilmiş, bent edilmiş. 2. Kilitli, kapalı, kapağı veya kapısı kapatılmış.” (ADİL-I, 204)

beyni (İ30a/4): dimağ, beyin. (بَيْنىِ): AT: *beyin* “1. Merkezi sinir sisteminin en önemli azası, bu uzvu teşkil eden kafa ile bel kemiği kanalını dolduran madde. 2. Akıl, şuur, fehim, zeka, baş.” (ADİL-I, 258).

boġ- (Z15a/3): boğmak. (بُوغْدِى): AT: *boğmaq* “1. Boğazı sıkmakla nefes yolunu, nefesini kesmek. 2. Boğup öldürmek.” (ADİL-I, 331).

bulġan- (Z26a/3): bulanmak. **(**بَولْغَانْدِى**)** AT: *bulanmaq* “1. Duruluğunu saflığını, şeffaflığını, berraklığını yitirmek. 2. Bulanmak, batmak, kirlenmek. 3. Bozulmak, kötü olmak, karışmak.” (ADİL-I, 357).

buruş- (Z10a/10): buruşmak (بُورُوشتِى): AT: *bürüşmäk* “1. Buruşuk hale gelmek, buruş buruş olmak, kırış kırış olmak. 2. Solmak, kuruyup dağılmak, tazeliğini yitirmek.” (ADİL-I, 373).

çatal (Z20b/3): çatal. **(**جَاتَالْ**)**: AT: *çatal* “1. İkiye ayrılmış (dal vs.). 2. İki dişli (dirgen vb. alet); genellikle ucu ikiye ayrılmış; iki başlı (herhangi bir şey). Çengel (yemek aleti).” (ADİL-I, 451).

dānişmend (T24b/5): din bilgini. (دَانِشْمَنْد): AT: *danişmend* “Bilgili, âlim.” (ADİL-I, 533).

dudaḳ (T21a/8): dudak. (دودَقْ): AT: *dodaq* “1. Ağız kenarlarında bulunan, hareketli, deri ve damar bükümlerinden her biri. 2. Bir şeyin (kabın vs.) kenarı, kıyısı.” (ADİL-I, 654).

egin (T21b/1): sırt, arka. (اَكِنْ): AT: *eyin*: “1. Bedenin baş dışındaki bütün bölümü. 2. Kıyafet, üst baş.” (ADİL-II, 154).

keçe (T18a/7): keçe. (كَچَا): AT: *keçä* “1. Yünü dövüp basmakla hazırlanan sıkı, kalın madde. Bu tür maddeden dikilmiş, hazırlanmış olan. 2. Taranmamış, yapışmış, birbirinin içine geçmiş (saç hakkında).” (ADİL-II, 651).

ḳısḳaş (Z19a/10): yengeç.(قِصْقَاشْ)**:** AT: *qısqac* “1. Rütubetli yerlerde taşların altında yaşayan sarı renkli, çatalkuyruklu uzun böcek. 2. Başında makas gibi kıstırıcı boynuzları-müdafaa aleti olan böcek. 3. Yengeç gibi hayvanların kıstırma aletleri.” (ADİL-III, 148-149).

könder- (Z38b/8): göndermek. (كُونْدَارْدِى)**:** AT: *göndärmäk* “1. Yollamak (birine vermek, ulaştırmak için). 2. Bir şey tembihleyerek bir yere yollamak. 3. Yollamak. 4. Yazı, hareket veya sözle kendi alakasını, hissiyatını bildirmek, ifade etmek.”(ADİL-II, 261).

oğlan (Z78b/7): oğlan. (أُوغْلَان)**:** AT: *oğlan* “1. Cinsiyeti erkek olan çocuk. 2. Yaşı ergenliğe ulaşan ancak henüz evlenmemiş genç.” (ADİL-III, 514).

oġul (Z38a/9): oğul. (أُوغُلْ): AT: *oğul* “1. Erkek cinsinden olan evlat. 2. Yaşlı insanların genç erkeklere sevgi ile seslenmesi.” (ADİL-III, 514).

ögret- (T44a/8): öğretmek. (اكْرت كِلْ): AT: *öyretmek* “1. Bilgi vermek, sanat, meslek öğretmek, talim vermek. 2. Bilmediği bir şeyi bildirmek, anlatmak. 3. Alışkanlık kazandırmak, alıştırmak. 4. Bildirmek, tanıtmak izah etmek.” (ADİL-III, 559).

ṭamaġ (Z17b/12): damak. (طَامَاغْ): AT: *damaq* “1. Ağız boşluğunun üst tarafı. 2. Ağız anlamında.” (ADİL-I, 525).

tiken (T9b/7): diken. (تكان): AT: *tikan* “1. Devedikeninin, kızılgülün ve başka bazı bitkilerin iğne gibi sivri uçlu kısmı. 2. Bazı hayvanların bedenini örten iğnelerden her biri.” (ADİL-IV, 339-340).

yaġ -(Z35b/13): yağmur yağmak. (يَاغدى): AT: *yağmaq* “1. Havadan kar, yağmur, dolu gibi şeylerin düşmesi, dökülmek. 2. Çok miktarda ardı arkası kesilmeden dökülmek.” (ADİL-IV, 450).

yapraḳ (T8a/2): yaprak. (يپْرق): AT: *yarpaq* “1. Ağaç vb. bitkilerin yassı ve cinslerine göre çeşitli şekilde olan yeşil renkli solunum organı. 2. Varak, sayfa.” (ADİL-IV, 545).

yaz- (T35a/10): yazmak. (يازغل): AT: *yazmaq* “1. Kâğıt veya başka materyal üzerine grafik işaretler (harfler, rakamlar vb.) çizmek. 2. Bir şeyin yazılı metnini hazırlamak. 3. Bir şey hakkında yazılı malumat vermek; fikrini yazılı veya matbu şekilde bildirmek, söylemek, ifade etmek.” (ADİL-IV, 566).

yoġun (Z26b/12): yoğun, ağır, kalın. (يُوغُونْ): AT: *yoğun* “1. Hacimce, genişlik itibari ile büyük, geniş olan; kalın. 2. Kalın (ses).” (ADİL-IV, 603)

Türkmen Türkçesi

baġır (Z30b/9): karaciğer. (باَغِر): TüT: *bağır* “1. İnsanlarda, hayvanlarda sağ kaburganın altına yerleşmiş vücudun iç organı, ciğer. 2. Döş, kursak. (TDDS-I, 111).

banbuḳ (T20b/1): pamuk. (بَنْبوق): TüT: *pamuk* “1. İşlenip hazırlanan pamuk ipliği. 2. Kızlara verilen isim.” (TDDS- II, 186).

ışıḳ (Z20b/1): ışık. (اِشِقْ): TüT: *ışık* “1. Işık, şule. 2. Etrafı aydınlatan ışık, kandil, ateş.” (TDDS-II, 444).

oġlaḳ (Z19b/3): oğlak.**(أُغْلَاقْ):** TüT: *owlak* “Keçinin, geyiğin altı aylık olmayan yavrusu.” (TDDS-II, 152).

oġlan (Z78b/7): oğlan. (أُوغْلَان): TüT: *oğlan* “1. Cinsiyeti erkek olan çocuk, oğul. 2. Çocuk. 3. Yeniyetme, henüz genç olan. 4. Delikanlılara genç yiğitlere çoğunlukla kızlar ve genç gelinler tarafından, karşılaşınca söylenen söz.” (TDDS-II, 133).

oġul (Z38a/9): oğul. (أُوغُلْ): TüT: *ogul* “1. Anne babanın erkek evladı, erkek çocuk, nesil, soy. 2. Yaşlı insanların gençlere ‘delikanlı, evlat’ vb. anlamlarda konuşurken söylediği söz. 3. Anne babaların kendi evlatları için kullandığı söz. 4. Çocuk, evlat.” (TDDS-II, 134).

ögren- (Z9a/13): öğrenmek. (أُوكْرَانْدِى): TüT: *öwrenmek* “1. Okumak vasıtasıyla bir şeyin bilincine varmak, okuyup benimsemek, ulaşılacak yolların hepsinden faydalanıp başarmak, iş sahibi olmak. 2. İlmi tetkik yolu ile araştırmak. 3. Dikkatlice gözden geçirmek neticesinde bir şeyi bilmek. 5. Alışmak, yatkın olmak, bilgili olmak.” (TDDS-II, 175).

ögret- (T44a/8): öğretmek. (اكْرت كِلْ): TüT: *öwretmek* “1. Bilim vermek, birinin bir işi hüneri sanatı öğrenmesini sağlamak, bilgisini artırmak. 2. Alışkanlık kazandırmak, becerikli hale getirmek. 3. Nasihat vermek, akıl vermek, söylemek.” (TDDS-II, 175).

ṭamaġ (Z17b/12): damak. (طَامَاغْ): TüT: *damak* “1. Boğaz. 2. Yemek, yiyecek.” (TDDS-I, 248).

yaŋlış- (Z27a/3): yanılmak.(يَانْكلِشْتِى)**:** TüT: *yalŋışmak* “1. Yanlış hareket etmek, yanlışlık; yanlışlık yapıvermek. 2. Biri veya bir nesne hakkında yanlış düşünmek. 3. Yolunu kaybetmek, yolunu şaşırmak, yolunu değiştirmek.” (TDDS-II, 455).

yaz- (T35a/10): yazmak. (يازغل): TüT: *yazmak* “1. Kâğıt veya başka nesneler üzerine işaretler (harfler, rakamlar vb.) koymak. 2. Eser ortaya çıkarmak. 3. Birine bir şey hakkında yazılı haber vermek.” (TDDS-II, 476).

Gagavuz Türkçesi

boġ- (Z15a/3): boğmak. (بُوغْدِى): GT: *buumaa* “1. Boğmak. 2. Suda boğmak.” (GTS, 44).

buruş- (Z10a/10): buruşmak (بُورُوشتِى): GT: *buruşmaa* “1. Buruşturmak. 2. Tereddüt etmek. 3. Eğilmek, kamburlaşmak.” (GTS, 43).

duvar (T16b/14): duvar. (دُوَرْ): GT: *duar* “1. Duvar. 2. Zar. 3. Meyvenin kabuğu.” (GTS, 83).

göbek (T22a/6): göbek. (كُوبَك): GT: *göbek* “1. Göbek. 2. Meyvenin ortası. 3. Nehrin içindeki küçük ada.” (GTS, 105).

ısla- (Z8a/9): ıslatmak. (اِصْلاَدِى): GT: *yıslamak* “1. Islatmak. 2. Sulamak.” (GTS, 261).

ṭamaġ (Z17b/12): damak. (طَامَاغْ): GT: *damak* “Damak, damak kemiği.” (GRS, 131).

ṭonan- (Z10a/6): süslenmek (طُونَانْدِى): GT: *donanmaa* “1. Donatılmak; süslenmek. 2. Kendine çeki düzen vermek.” (GRS, 155).

3.2. Anlam Daralması

Anlam daralması, önceden daha geniş bir anlama sahip olan göstergenin sahip olduğu bu anlamın zamanla daralmasıdır. Aksan, isim ve fiillerde bu değişmenin olabileceğini ifade etmektedir (2009:133-134).”Daralmaya maruz kalmış kelimeler daha çok varlığı gösterirken bugün sayıca az varlığı göstermektedir. Çağrışım yaptırdığı anlam alanı kısıtlanan kelimeler anlam daralmasına uğramışlardır.” (Demirci, 2013: 93). Örneğin *geyik* sözcüğü önceden *‘bütün yabani hayvanları’* karşılarken günümüzde belli bir hayvan türünü, ceylanı karşılamaktadır (Demirci, 2013:93). Bu değişmenin örneklerini şu şekilde göstermek mümkündür:

Türkiye Türkçesi

aḳça (Z41a/12): para, akça. (اقْجَا) TT: *akçe* “1. Küçük gümüş para, 2. Her tür madenî para.” (TS, 48).

ıvuḳ (T11b/13): geyik. (اِيوُق) : TT: *ıvık* “Kırlarda taşlı yerlerde yaşayan geyik.” (VHTS, http://www.tdk.gov.tr).

ḳabırçaḳ (Z22b/1): sandık, kutu. (قَبِرْجَقْ)**:** TT: *kabıcak* “tahta ya da mukavva kutu.” (DS-IV, 2584).

köbürçük (Z22b/2): sandık, kutu. (كُوبُورْجُوكْ): TT: *kabıcak* “Tahta ya da mukavva kutu.” (DS-IV, 2584).

şölmek (Z11b/ 2): Çömlek. (شولماك): TT: *çömlek* “Toprak tencere.” (TS, 451).

üyük (T7a/8): tepe. (ايوك): TT: *höyük* “1. Tarih boyunca türlü nedenlerle yıkılan yerleşme bölgelerinde, yıkıntıların üst üste birikmesiyle oluşan ve çoğu kez içinde yapı kalıntılarının gömülü bulunduğu yayvan tepe. 2. Toprak yığını, küçük tepe.”

Azerbaycan Türkçesi

biz (T20b/3): bez. (بِيز): AT: *bez* “Pamuktan dokunmuş kalın, beyaz parça.” (ADİL- I, 261).

ḳalı (T17b/13): sergi, halı. (قلى): AT: *xalı* “Büyük halı.” (ADİL-II, 417)

külşe (Z31a/9): çörek. (كُولْشَا): AT: *külçä* “Yas zamanlarında helva ile dağıtılan ekmek.” (ADİL-II, 775).

şölmek (Z11b/ 2): Çömlek. (شولماك): AT: *çölmä/ çölmäg/ çölmex/ çölmey* “Ekmek pişirilen toprak kap.” (ADL-I, 110).

ṭonan- (Z10a/6): süslenmek (طُونَانْدِى): AT: *donatmaq* “Süslemek (ışıklarla, bayraklarla vs.).” (ADİL-I, 671).

uġul-/ uġun- (Z27a/11): bayılmak, aklı başından gitmek. (أُوغُونْدِى): AT: *uğunmaq* “Genellikle gülmekten dolayı bayılmak, bayılıp gitmek şeklinde; gülmekten bayılmak.” (ADİL-IV, 400).

yaşmaḳ (Z20b/13): yaşmak, örtü. (يَاشْمَاقْ)**:** AT: *yaşmaq* “Müslüman kadınların yabancı kişilerden gizlenmek için yüzlerinin genellikle gözden aşağı bölümünü kapattıkları örtü.” (ADİL-IV, 554).

yırmaḳ (T7a/11): nehir. (يرمق): AT: *irmag* “Çay.” (ADİL-II, 571).

Türkmen Türkçesi

biz (T20b/3): bez. (بِيز): TüT: *bi:z* “Beyaz renkli kalın kumaş.” (TDDS- I, 159).

boġaz (Z12b/5): boğaz. (بوغاز) : TüT: *bogaz* “Yemek borusu ve nefes yollarının başladığı yer, damak.” (TDDS-I, 161).

boġun (Z32b/7): vücutta mafsal, ek yeri. (بُوغُونْ): TüT: *boğun* “İnsan bedeninin, elin ayağın küçük kısımlarının birleştiği yer.” (TDDS-I, 161).

düdük (Z15b/8): düdük. (دُودُوكْ)**:** TüT: *tüydük* “Kamıştan yapılan, üflenerek çalınan, dilli, kadimî Türkmen çalgı aleti.” (TDDS-I, 390)

egin (T21b/1): sırt, arka. (اَكِنْ): TüT: *eğin* “1. Kolun göğüsle birleştiği yerden boyna kadar olan aralık, gerdan. 2. Bütün bedenin üstü, üst, arka.” (TDDS-I, 340).

evlen- (Z9b/8): evlenmek**.** (اَولاَنْدِى): TüT: *öylenmek* “Gelin alıp evli barklı olmak, aile kurmak.” (TDDS-II, 180).

işeri (Z11a/11): içeri**.** (اِشاَرِى): TüT: *içeri* “Yaşanan yerin oturulan, eşya, pılı pırtı konulan yeri, yaşanılan evin içi.” (TDDS-I, 599).

köstek (Z20b/12, 29a/13): köstek. (كُوسْتاَكْ): TüT: *kössek* “Atın veya eşeğin bir ön ve bir arka ayağını birbirine bağlayan iki ucu halkalı ayak bağı görünümündeki ip, bağ.” (TDDS-II, 51).

peynir (Z11b/11): peynir. (بايِنِرْ): TüT: *peyni:r* “Küçükbaş hayvan sütünden özel olarak katılaştırılıp sıkıştırılarak hazırlanan yiyecek.” (TDDS- II, 202).

sındu (T24b/13): makas. (سِنْدُوْ): TüT: *sındı* “Halı düğümlerinin fazla kalan ipini kırkmak, halının yüzünü temizlemek için kullanılan makas, kırkma aletine benzeyen uzun demir alet.” (TDDS-II, 306).

yaşmaḳ (Z20b/13): yaşmak, örtü. (ياَشْمَاقْ)**:** TüT: *yaşmak* “Kadınların gelinlerin kocasının büyük kardeşlerine, kendinden büyüklere saygısından dolayı ağzının üstünü örttükleri örtü, şal.” (TDDS-II, 469).

Bu anlam olayına Gagavuz Türkçesinde rastlanmamıştır.

3.3. Anlam Başkalaşması

Göstergenin önceden karşıladığı anlamdan uzaklaşarak farklı bir anlamı karşılaması olayına anlam başkalaşması veya başka anlama geçiş denir. Aksan, bu olayı başka anlama geçiş olarak nitelemektedir (2009:89). Bu olayı *anlam kayması* olarak değerlendiren Selçuk, Eski Türkçedeki *tütün* örneğini vermektedir. Yazar, bu sözcüğün önceden *duman* anlamına geldiğini belirtmiş, bugün ise sigaranın hammaddesi olan bitkiyi karşıladığı örneğini vermiştir (2010: 366).

İncelediğimiz sözcüklerde tespit edilen anlam başkalaşması olayları şu şekildedir:

Türkiye Türkçesi

buġlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بُوغْلَاتّى) : TT: *buğlatmak*: “Buğuda pişirmek.” (DS-I, 780).

gülāb (T9a/12): gül. (كُلاب): TT: *gülap* “Gül suyu.” (DS-III, 2217).

ḳaḳ- (Z6a/7): öfkelenmek**.** (قَاقْتى)**:** TT: *kakmak* “1. İtmek, vurmak. 2. Kakma yapmak. 3. Vurarak dar bir yere sokmak.” (TS, 1038)

ḳıṣaş (Z19a/10) : yengeç. (قِصَشْ)**:** TT: *kısaç* “1. Demircilerin kızgın demiri tuttukları maşa gibi bir araç. 2. Maşa. 3. Cımbız. 4. Kerpeten.” (DS-IV, 2843).

könen- (Z10a/7): bezenmek, süslenmek. (كوناندى): TT: *gönenmek* “Mutlu, mesut olmak, rahat bir hayat sürmek, sevinç duymak, sevinmek, abat olmak.” (TS, 776).

sıŋar (Z89a/13): uzak için benzetme edatı. (سِنْكَارْ): TT: *sınar/sıŋar* “1. Akraba, yakın. 2. Eşdeğer, denk. 3. Sıra, dizi/benzer.” (DS-V, 3611).

sögüt (T8b/11): dal (سكوت): TT: *söğüt* “Söğütgillerden, sulak yerlerde yetişen, yaprakları almaşık ve alt yüzleri havla örtülü büyük bir ağaç (Salix)” (TS, 1799).

Azerbaycan Türkçesi

ālū (T8a/10): şeftali. (الو): AT: *alu/alı* “Erik, kurutulmuş buhara eriği.” (ADİL- I, 98).

buġlat- (Z8a/10): tütsülemek. **(**بُوغْلَاتّى): AT: *buğlatmak*: “Buharlaştırmak.” (ADİL-I, 354)

çatal (Z20b/3): çatal. (جَاتَالْ): AT: *çatal* “1. İkiye ayrılmış (dal vs.). 2. İki dişli (**dirgen** vb. alet); genellikle ucu ikiye ayrılmış; iki başlı (herhangi bir şey). Çengel (yemek aleti).” (ADİL-I, 451).

enük (T12a/6): köpek yavrusu. (اَنُك): AT: *enik* “Yırtıcı, vahşi hayvan yavrusu.” (ADİL-II, 121).

gülāb (T9a/12): gül. (کُلاب): AT: *gülab* “Kızılgül yapraklarının damıtılması yoluyla elde edilen kokulu sıvı, gül suyu.” (ADİL-II, 303)

sögüt (T8b/11): dal (سکوت): AT: *söyüd* “Genellikle sulak yerlerde büyüyen, dar yaprakları, esnek dalları olan ağaç veya çalı.” (ADİL-IV, 148).

Türkmen Türkçesi

buġlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بُوغْلَاتّی): TüT *buğlatmak* “Buharda pişirmek.” (TDDS-I, 173).

çıplak (Z24b/13): çıplak**.** (جِبْلَاَقْ): TüT: *çıplak* “1. Soğuk havada ince giyinen, sırtında ince giyimi olan, çıplak. 2. Yalıncak, çıplak.” (TDDS-I, 237).

egin (T21b/1): sırt, arka. (اَكِنْ): TüT: *eğin* “1. Kolun göğüsle birleştiği yerden boyna kadar olan aralık, gerdan. 2. Bütün bedenin üstü, üst, arka.” (TDDS-I, 340).

gülāb (T9a/12): gül. (کُلاب): *güla:p* “Gül suyu, gül suyundan elde edilen koku.” (TDDS-I, 503).

keçe (T18a/7): keçe. (كَچَا): TüT: *keçe* “Üzerine motif işlenerek veya işlenmeden koyunun yününden özel bir yöntem ile hazırlanan ev döşeği.” (TDDS-II, 17).

ḳısaş (Z19a/10) : yengeç. (قِصَشْ)**:** TüT: *gısaç* “Kıskaç, maşa.” (TTDS-I, 529).

ḳısḳaş (Z19a/10): yengeç. (قِصْقَاشْ): TüT: *gısgıç* “1. Serilen kıyafetleri ipte tutmaya yarayan alet. 2. Bir nesneyi kısarak tutmaya yarayan demir alet, kısaç, maşa.” (TDDS-I, 529).

ḳoç (T15b/10): koç. (قوج): TüT: *goç* “1. Erkek koyun, davar. 2. Cinsiyeti erkek olan, büyük boynuzlu geyik.” (TDDS-I, 447).

könen- (Z10a/7): bezenmek, süslenmek. (كونانדى)**:** Tüt: *gönenmek* “Bir şeyden hoşlanmak, bir şeyden lezzet almak, beğenmek.” (TDDS-I, 470).

sögüt (T8b/11): dal (سکوت): TüT: *söwüt* “Dar sivri yapraklı, esnek dallı ağaç, dal.” (TDDS-II, 281).

yügüt- (Z24a/8): öğütmek. (يُوكُوتّی)**:** TüT: *üwetmek* “Öğütmek işini başkasına yaptırmak.” (TDDS-II, 419).

zerdālū (T8a/13): sarı erik. (زَرْدالو): TüT: *zerda:lı* “Erik (ağacı ve meyvesi).” (TDDS-II, 530).

Gagavuz Türkçesi

baġır (Z30b/9): karaciğer. (باَغِر): GT: *büür* “Böğür, yan taraf.” (GTS, 45).

baġlı (Z35a/ 2): kilitli. (بَاغلی): GT: *bağlı* “1. Bağlı. 2. Tutkun, kalben bağlı.” (GTS, 26).

boġazla- (16b/2): boğazlamak. (بُوغَازْلَادِی)**:** GT: *buazlamaa* “1. Sıkıştırmak. 2. Boğmak 3. Boğazını kesmek. (GTS, 41).

buġlat- (Z8a/10): tütsülemek. (بُوغْلَاتّی): GT: *buulamaa* “Buharlaşmak.” (GTS, 44).

buruş- (Z10a/10): buruşmak (بُورُوشتِی): GT: *buruşmaa* “1. Buruşturmak. 2. Tereddüt etmek. 3. Eğilmek, kamburlaşmak.” (GTS, 43).

göbek (T22a/6): göbek. (كُوبَك): GT: *göbek* “1. Göbek. 2. Meyvenin ortası. 3. Nehrin içindeki küçük ada.” (GTS, 105).

ḳısaş (Z19a/10) : yengeç. (قِصَشْ)**:** GT: *kısaç* “Kıskaç.” (GTS, 148).

ḳısḳaş (Z19a/10): yengeç. (قِصْقَاشْ): GT: *kıskıç* “1. Kıskaç; mandal. 2. Kerpeten. 3. Gübre böceği.” (GTS, 148).

ṣa- (İ20a/4): saymak. (صَدیِ): GT: *saymaa* “1. Saymak, hesaplamak. 2. Sanmak, düşünmek.” (GTS, 211).

sögüt (T8b/11): dal (سکوت): GT: *süüt* “Söğüt.” (GTS, 229).

yavuz (İ33a/9): Vahşi. (يَوُزْ): GT: *yavuz* “Tıknaz sığır.” (GTS, 259).

3.4. Anlam İyileşmesi

Önceden toplum tarafından kötü olarak nitelenebilecek bir anlama sahip olan sözcüğün zaman içinde iyi bir anlama bürünmesi olayıdır. Bu konuda en çok verilen örnek *yavuz/ yabız* sözcükleridir. Bu sözcükler Eski Türkçede 'kötü, fena' anlamlarına gelirken günümüzde 'gürbüz, iyi, yakışıklı' anlamlarını barındırmaktadır. Bu sözcükteki anlam olayında tarihsel sebep açık olarak görülmektedir. Demirci, konu ile ilgili şu tespitleri yapmaktadır: "Bazen aşırılık gösteren bir durumu anlatmak için mevcut kelimelerin yetersizliği hissedilince olumsuzluk gösteren kelimeler imdada yetişir. Bu durumlarda *felaket, manyak, yaman,* bazı bölgelerde *hain* gibi kelimeler devreye sokulur." (2013: 92). Yazar, verdiği örneklerin günümüzdeki kullanımlarında da anlam iyileşmesinin olduğunu ifade etmektedir.

İncelediğimiz sözcüklerde anlam iyileşmesi tespit edilen örnekler şunlardır:

Türkiye Türkçesi

degme (Z31a/10): değme.(دَكْمَا)**:** TT: *değme* "1. Her, her bir, herhangi bir, gelişigüzel, rastgele. 2. Seçkin, seçme." (TS, 486).

enük (Z12a/6): köpek yavrusu. (اَنُك): TT: *enik* "1. Kedi, köpek vb. çok memeli hayvanların yavrusu. 2. Çocuk." (TS, 638).

emek (İ6a/21): emek, zahmet. (اَمَكْ): TT: *emek* "1. Bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü. 2. Uzun ve yorucu, özenli çalışma. 3. İnsanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci." (TS, 631).

ḳayġur- (İ7b/18): mahzun olmak. (قَيْغُرْدِى): TT: *kaygırmak* "Aldırmak, önemsemek." (DS-IV, 2700).

yavuz (İ33a/9): Vahşi. (يَوُزْ): TT: *yavuz* "1. Güçlü, çetin. 2. İyi, gürbüz, güzel. 3. Kötü, fena." (TS, 2149).

Azerbaycan Türkçesi

yavuz (İ33a/9): Vahşi. (يَوُزْ) :AT: *yavuz* "1. Şiddetli, çok sert, yaman. 2. Maharetli, üstat." (ADİL-IV, 560).

Türkmen Türkçesi

yapraḳ (T8a/2): yaprak. (يبْرق): TüT: *yaprak* "1. Ağaçların dallarında ve budaklarında yazın açılıp sonbaharda dökülen, çeşitli şekillerdeki yeşil renkli yassı kısmı. 2. Gelinlerin kızların gömleklerinin önüne taktıkları yaprağa benzeyen kulplu gümüş süs eşyası, bezek." (TDDS-II, 462).

Gagavuz Türkçesi

duvar (T16b/14): duvar. (دُوَرْ): GT: *duar* "1. Duvar. 2. Zar. 3. Meyvenin kabuğu." (GTS, 83).

3.5. Anlam Kötüleşmesi

Önceden güzel anlama sahip olan bir sözcüğün zamanla daha kötü anlamı yansıtması anlam kötüleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında daha çok benzetmenin ve argonun ölçünlü dile yansımasının etkili olduğunu belirtmek gerekmektedir. Hatta bu durum kutsal sayılan sözcüklerde dahi görülmektedir. Örneğin güzelliği ile meşhur bir peygamber olan Hz. Yusuf'un ismi tekrarlama ile kullanılınca korkmak anlamına gelmektedir.

İncelenen sözcüklerde tespit edilebilen anlam kötüleşmesi görülen sözcükler şunlardır:

Türkiye Türkçesi

burṭar- (Z26a/1): buruşturmak. (بُورْطَارْدى): TT: *burtarmak* "1. Surat asmak. 2. Alın ve yüz buruşturmak." (DS-I, 801)

dōst (Farsçadan alınıp Türkmencede kullanılır) (T34a/9): dost. (دُوْست): TT: *dost* “1. Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi görüşülen kimse, düşman karşıtı. 2. Erkek veya kadının evlilik dışı ilişki kurduğu kimse, zamazingo. (TS, 562).

yanşıḳ (Z33a/1): gürültücü. (يَانْشِق): TT: *yaŋşak* “Geveze.” (DS-VI, 4816)

Azerbaycan Türkçesi

ḳurṭ (İ11b/8): börü, kurt. (قُرْط): AT: *qurd* “Canavar.” (ADİL-III, 215).

öyken (T22b/8): akciğer. (ايكان): AT: *öfke* “1. Akciğer. 2. Hırs, gazap, hiddet.” (ADİL-III, 544).

Gagavuz Türkçesi

ḳısḳaş (Z19a/10): yengeç**.** (قِصْقَاشْ): GT: *kıskıç* “1. Kıskaç; mandal. 2. Kerpeten. 3. Gübre böceği.” (GTS, 148).

büre (T12b/8): pire. (بُرا): GT: *pire* “1. Pire. 2. Sinirli, hiddetli.” (GTS, 196).

ḳoç (T15b/10): koç. (قوج): GT: *koç* “1. Koç. 2. Yaban domuzu.” (GTS, 160).

ḳurṭ (T11b/8): börü, kurt. (قُرْط): GT: *kurt* “Kurt, canavar.” (GTS, 156).

Bu anlam olayının Türkmen Türkçesinde örneği tespit edilememiştir.

4. Sonuç

Yapılan incelemeler neticesinde anlam değişmesi olarak nitelendirilen anlam olaylarının tamamını Memluk Kıpçak döneminde Türkmence olarak kaydedilen sözcüklerden çağdaş Oğuz lehçelerine uzanan süreçte görmek mümkündür. Bu anlam değişmeleri içinde en çok görülen anlam olayı anlam genişlemesidir.

Sözcüklerde görülen anlam olaylarını genellikle tüm çağdaş Oğuz lehçelerinde görmek mümkündür. Ancak Gagavuz Türkçesinde anlam daralmasının; Türkmen Türkçesinde ise anlam kötüleşmesinin örnekleri tespit edilememiştir.

Tespit edilebilen anlam değişmelerinin temel sebepleri şunlardır: *tarihsel nedenler*, *toplumsal nedenler*, *dış nedenler* ve *iç nedenler*. Örneğin *yavuz* sözcüğündeki anlam iyileşmesinin nedeni tarihsel nedenlerle açıklanabilmektedir. Gagavuz Türkçesinde *ḳoç* sözcüğünün *yaban domuzu* anlamına gelmesinde coğrafyanın da dinin de etkisi görülmektedir. Bu örneği dış nedenlerden kaynaklanan anlam değişmesi içinde değerlendirmek mümkündür. Farsça asıllı olan ancak Tercüman’da Türkmence olarak kaydedilen *dost* sözcüğünde Türkiye Türkçesinde görülen anlam kötüleşmesi argonun ölçünlü dile yansımasıdır, yani bir dil içi nedendir. Toplumların zaman içinde yaşadığı değişimlerin anlama yansıması olarak değerlendirilebilecek toplumsal nedenlerin de örneğini tespit etmek mümkündür. Örneğin *sındu* sözcüğünde Türkmen Türkçesinde meydana gelen anlam daralmasının sebebi toplumsal özelliklerdir. Halının Türkmen toplumu için önemi genel olarak makas kavramını karşılayan sözcüğün anlamını halı ile ilişkilendirmiştir.

Kısaltmalar

ADİL: Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti.

AT: Azerbaycan Türkçesi.

DS: Derleme Sözlüğü.

GRS: Gagavusko-Russko-Moldavskiy Slovar.

GT: Gagavuz Türkçesi.

GTS: Gagavuz Türkçesi Sözlüğü.

İ: Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk.

T: Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî.

TDDS: Türkmen Dilinin Düşündürüşli Sözlügi.

TS: Türkçe Sözlük.

TT: Türkiye Türkçesi.

TüT: Türkmen Türkçesi.

VHTS: Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü.

Z: Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye.

Kaynakça

Aksan, Doğan (2009); *Anlambilim*, İstanbul: Engin Yayın Evi.

Balci, Onur (2019); *Memluk Kıpçak Sözlük ve Gramerlerinde Türkmence*, İstanbul: Kriter Yayınevi.

Baskakov, N. A. (Redaktör) (1991), *Gagavuz Türkçesinin Sözlüğü (Akt. İsmail Kaynak, A. Mecit Doğru)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baskakov, N. A. (Redaktör) (1973), *Gagavusko-Russko-Moldavskiy Slovar*, Moskva: Akademiya Naul SSSR.

Demirci, Kerim (2013); *Türkoloji İçin Dilbilim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Əliheydər, Orucov (Genel Redaktör), Ahundov, Ağamusa (Haz.) (2006), *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti I-II-III-IV*, Bakı: Şərq-Qərb.

Guiraud, Pierre (1999); *Anlambilim La Sémantique (Çev. Berke Vardar)*, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

İmer, Kamile; Kocaman, Ahmet; Özsoy, A. Sumru (2013); *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Komisyon (2005), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.

Komisyon (2009), *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-II-III-IV-V-VI*, Ankara: TDK Yayınları.

Kyýasowa, G., Geldimyradow, A., Durdyýew, H. (2015), *Türkmen Dilinin Düşündürüşli Sözlügi I-II*, Aşgabat: Ilım.

Selçuk, Engin (2010); "Anlam Değişmeleri Üzerine Bir Gruplandırma Çalışması", *Türkmen İlmi Galkınış Ve Halkara Gatnaşıkları Yolunda İlmi Makalalar Yığındısı*, S. 3, s. 365-376.

Vardar, Berke (2007); *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

www.tdk.gov.tr

TÜRKÜLERİN “POPÜLER MÜZİK” HALİ

Ayça AVCI
Doktor Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
aavci@adiyaman.edu.tr

Giriş

Kültür, toplumun içinde doğan, gelişen ve aktarılan bir üründür. İnsanın dünyaya gözlerini açtığı ilk andan son nefesine kadarki sürede, gördüğü, duyduğu, yediği, kokladığı, dokunduğu kısacası deneyimlediği her şey, onun kültür edinmesinde etkin rol sahibidir. Bu nedenle denilebilir ki, insanoğlu anbean kültür aktarımına devam etmektedir. Dünyaya gözlerini yeni açan bir çocuk; dilini, dinini, yiyip-içmesini, giyinip-kuşanmasını çevresini, sosyal yaşantısını, değerlerini, normlarını vb. doğduğu ve büyüdüğü kültürün çerçevesinde öğrenir. Bu açıdan baktığımızda kültür, toplumda yaşayan insanların bütün öğrendiklerini ve paylaştıklarını kapsayan bir kavramdır. Kültür sözcüğüne Budunbilim Terimleri Sözlüğü'nün verdiği tanım üzerinden bakarsak, “Bir halkın ya da bir toplumun özdeksel ve tinsel alanlarda oluşturduğu ürünlerin tümü: Yiyecek, giyecek, barınak, korunak gibi temel gereksemelerin elde edilmesi için kullanılan her türlü araç gereç; uygulanan teknikler; düşünceler, beceriler, inançlar, geleneksel, dinsel, toplumsal, politik düzen ve kurumlar; düşünce, duyuş, tutum, davranış ve yaşama biçimlerinin topu” olarak bir tanım ile karşılaşırız. (TDK BST sözlüğü, 1973). Bu nedenle diyebiliriz ki, kültür doğuştan gelen kalıtımsal özellikler değil, sonradan kazanılan öğrenilmiş niteliklerin toplamıdır. Topluma her yeni katılan üye bunu öğrenerek geliştirir (Özkan, 2006).

Özellikle teknolojinin giderek artan imkânları sayesinde, yediden yetmişe herkes medya araçları aracılığıyla yeni durumlar ve olaylara şahitlik ederek kültür hazinesini genişletmeye devam etmektedir. Buna göre denilebilir ki, eskiden birey, kültürünü doğduğu çevrede öğrenirken şimdi medya araçları sayesinde her yerde olup bitene tanıklık ederek daha çok veriye ulaşmakta ve daha farklı kültürleri de öğrenebilmektedir. Ancak medya ve internet gibi etkenler sayesinde birçok medeniyetin yaşantısı hakkında bilgi sahibi olan özellikle Batı'da yaşayan Türk gençleri, türkülerimizden yani öz kültürümüzün müzik kültürünün temelinden uzak kalabilmektedir.

Türküler bu milletin tözüdür ve aynı zamanda sözüdür. Türkü sözcüğü, en sade haliyle “halk şarkısı” olarak tanımlanabilmektedir. Terim olarak açıklandığında türkü, Türk sözcüğünden kökünü alan ve Türk'e özgü anlamına gelen bir sözcüktür. Şemseddin Sami türküyü, “Türklere mahsus ahenkli şarkı”, Ahmet Talat Onay “Türklere mahsus ahenk ile söylenen şarkılar”, M. Fuad Köprülü “Türklere mahsus bir beste ile söylenen halk şarkısı”; olarak tanımlamışlardır (Uğurlu, 2009: 129).

Günümüzde türküleri yeniden düzenleyerek seslendiren müzisyenlerin sayısı da giderek artmaktadır. Tüm bu müziklerin popüler kültüre yani güncel olana hizmet ettiği düşünüldüğünde yapılan bu müziklere “pop müziği” adını vermek uygun görülebilir. Pop müziğinin tanımına TDK açısından bakarsak “İngiliz ve Amerikalıların başlattıkları, hareketli, yerel motiflerden yararlanılarak yapılan, gençler arasında çok beğenilen bir müzik türü, pop.” (TDK) olarak bir tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımda dikkat çeken noktalar, “yerel motiflerden yararlanılarak yapılan” ve “gençler arasında çok beğenilen” müzik olmasıdır. O vakit denilebilir ki, türkülerin popüler kültürdeki tarzlarla yeniden seslendirilmesi pop müziğin tanımıyla denk düşmektedir. Çünkü türküler Türk halkının yerel motifidir. Kelimenin anlamı üzerinden gidildiğinde de, Latince “Populus” kelimesi de “Halk” anlamına gelmektedir. Mehmet Bahaettin TOVEN'in (1924) Yeni Türkçe Lugat'ında “Popüler” sözcüğünü nasıl tanımladığına bakıldığında da “Halkça Sevilen” anlamıyla karşılaşılmaktadır (Toven, 1924). Türkülerin pop müziği tarzında yeniden seslendirilmesi ilk algıda garipsense de türkü, pop, halk ve halka dair kavramlar biraz daha irdelendiğinde birbirleri ile bağlantıları olduğu fark edilip yadırganmasının önüne geçilebilecektir.

Popüler müzik, popüler kültür çalışmalarının kapsamına girdiği için bazı disiplinleri de ilgilendirmektedir. Örneğin “halkbilim” olarak bilinen “folklor” bu disiplinlerden biridir. Folklor, ilk olarak 1846’da William Thoms tarafından “popüler antikler” kavramını karşılamak üzere ortaya atılmış bir kelimedir (Ekici, 2000:2). Folklor sözcüğündeki folk kavramı, halkın tabanı olarak görülen köylüyü ve işçi sınıfını temsil etmektedir (Aydar, 2014:802). Dolayısıyla bahsi geçen bu iki sınıf da popüler kavramının karşılığında gelen “halkı” temsil etmektedir. Tıpkı yerel sözüyle tabir edilen Türklere özgü yemekler, el sanatları, kıyafetler gibi alanların yanında müzik de temel anlamda halkın içinde oluşan yapılardandır. Değişerek ve dolayısıyla gelişerek günümüze kadar gelmiş olan popüler kültürün kapsamındaki folk müziğinin yani halk müziğinin oluşumunda, ‘beşeri imgelerin’ (Finkelstein, 2000:20) yaratıcısı olan köylü kimliği bulunmaktadır. Bu müziklere dünya geneli açısından “popüler müzik” olarak isim verilse de Türklerdeki yaygın tanımı “halk müziği” olarak yerleşmiştir. İçerik anlamında birbirini besleyen bu iki kavram, ne yazık giderek toplum içinde farklı anlamlarla algılanmaya ve kullanılmaya başlanmıştır.

Geleneksellikten modernizme geçiş sürecinde, halk kavramı, giderek önce folk sonra da popüler kavramlarına dâhil edilmiştir. En temelde halk müziği olan tanım, “folk müziği” sonrasında “popüler müzik” olarak tanımlanmıştır. Popüler müzik de sanayi devrimi ile ortaya çıkan ideolojik kültürün 21. yy’daki ensdüstriyel kitle kültürü haline dönüştürülmesi ile giderek farklı algılar oluşturmuş ve daha çoğunlukla popüler bir meta haline getirilmiştir. Bu süreçte “popüler” tanımıyla sunulan müzik, özdeki geleneği yalın ezgilerle anlatırken, ritmin öne çıkarıldığı seri üretim ürünleri halini almıştır. Üretilen (bestelenen) müzikler, tek tip ritmik yapılar, tek tip akor sıralanışı ve birbirine benzer ezgisel gidişlere doğru varınca, neredeyse fabrikasyon müzik halini almaya başlamıştır. Bu süreçler göz önüne alındığında, popüler olgusuna ilişkin kavramlar da değişime uğramış ve popüler kavramı farklı olarak algılanmıştır.

Halk kavramının değişim süreci popüler kavramıyla da kalmamıştır. Halk, kitleyi tanımlarken kullanılınca, halk için üretilen popüler müzik de “kitle müziği” olarak ifade edilmiştir (Aydar, 2014:803).

Belli bir kesime hitap ettiği düşünülen ve bu nedenle kitle müziği olarak tanımlanması uygun bulunan popüler müziğin, bazı müzik ekollerine göre iyi müzik yerine konulmamasının her ne kadar popüler müziği oluşturan teknik alt yapıdan kaynaklandığı düşünülse de, halka yönelik sunulan bir müzik olmasından da kaynaklanabilir olasılıkları bulunmaktadır. Bu noktada, öncelikle “halk” kavramının tanımının irdelenmesi uygun olacaktır.

19. yüzyılda Avrupalı toplumların, kendilerini aydın, okumuş ve medeni görmeleri ile birlikte, “halk” kavramını, kendi toplumlarındaki sınıf farklılıklarını ifade etmek üzere kullandıkları görülmektedir. Burada toplumu üçe ayırarak en tepedeki okur-yazar ve medeni görülen topluluğa “seçkinler” kavramıyla; en alttaki cahil ve teknolojiden habersiz olduğu düşünülen topluluğa “primitif, ilkel veya vahşi” kavramlarıyla; iki grubun ortasında yer alan ve bu tanımların dışında kalanlara ise “halk” kavramıyla etiketleme yapılmıştır. En nihai haliyle “halk” ne tamamen üst, ne de tamamen alt tabakaya dâhil olabilmiştir. Kendini “seçkin” olarak tanımlayan Avrupalı aydın kesim, kendilerindeki “özelliklere sahip olamayan kendi toplumu içindeki diğer insanları cahil, okuma-yazma bilmeyen, ancak eğitimden haberi olan, şehirde yaşamayan ancak şehre yakın bir yerde, yani taşrada oturan ve henüz medeniyeti her yönüyle elde etmemiş olan şeklinde değerlendirmek suretiyle, kendinden bazı özellikleriyle farklı gördüğü bu kesim insan topluluklarını “halk” (folk) terimiyle adlandırmayı uygun görmüştür” (Ekici, 2000:3).

Avrupa’da ortaya çıkan bu kavramlara, Osman Devleti de bazı kavramlar ile eşlik etmiştir. Osmanlı Devleti’nde toplumun üst sayılan kesimi “havas”, alt sayılan kesimi de “avam” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu’nun tanımlamasında Avrupa’daki seçkin kavramına denk gelen havas, “kendilerini halktan ayrı ve üstün sayan, kendilerinde bir tür ayrıcalık gören kimseler, avam karşıtı” olarak, Avrupa’daki “halk” kavramına denk geldiği düşünülen avam sözcüğü de “alt tabaka, havas karşıtı.” olarak açıklanmıştır. (TDK, 2011) Özellikle 20. yüzyıldan sonra avam kavramı, “köylü” ifadesi yerine kullanılmıştır. Yönetim sisteminin değişmesiyle birlikte sınıfsal farklılıklar da ortadan kalkınca geriye sadece “şehirli” ve “köylü” ifadeleri kalınca, Avrupa’yı saran “folklor” yani “halkbilim” çalışmaları Türk toplumunda da kendini gösterince, halkbilimi odağını tıpkı Avrupa’da olduğu gibi köy yaşamına ve köylüye döndürmüştür.

Seçkin ve primitif grupların ortasında olduğu düşünülen, “halk” olarak tanımlanan topluluğu köylülerin oluşturduğu düşünülmektedir. Böylece “halk” diye tabir edilen alanların içeriğini de köy ve köylü yaşamının oluşturduğu varsayılmaktadır. .Bu nedenle “halk müziği” başlığı altında daima kökeni köy yaşamından, kırsal kesimden gelen türkülere yer verildiği görülmektedir.

Popüler olan müziklerin, “pop” sözcüğünün İngilizce karşılığında “patlayan” anlamına denk gelmesi nedeniyle, sadece seslendirildiği dönem içinde tabir yerindeyse patlayan yani gündeme gelen ve sonrasında önemini yitiren müzik olduğu ifadelerine sıkça rastlanmaktadır. Ancak günümüzde hala 70’lerin, 80’lerin ve 90’ların popüler şarkıları yeniden seslendirilmektedir. Çünkü bu dönemlere ait eserler Türk pop müziği için ilk eserlerdi ve üzerlerinde özel emekler vardı. Tüketici istediği zaman istediği ürüne hemen ulaşamıyordu. Teknolojik gelişmelerle Türkiye henüz karşılaşmaktaydı. Müziğin kaydedilmesi teknolojileri de bunun içindeydi. Ortaya konan eserler bu nedenle profesyonellerin elinde şekil alıyordu. Bu nedenle ortaya çıkan eserler de kalıcılığını ortaya koyarak “klasikler” adını alabilmişlerdi.

Günümüzde asıl adı Batı Sanat Müziği olan, ancak toplumda genelde “klasik müzik” olarak adlandırılan müziklerin alt yapısında da müthiş bir çalışma ve emek bulunmaktadır. Batı dünyasının sanat müziği olarak ifade edilen Mozart, Beethoven, Bach, Vivaldi gibi bestecilerin eserler verdiği klasik müziğin günümüzde “klasik” kalıbına koyulmasında ve bu isimlendirmeye layık görülmesindeki en büyük etkenlerden biri son derece zahmet verilmesi, diğeri de bir eşinin daha olmayışıdır. Aslında yazıldıkları dönem içinde yine de değerleri anlaşılmayan ama günbegün kıymetleri ortaya çıkan bu eserlerin giderek bu kadar önemsenir olması da yazıldıkları zamanlardaki üretim-tüketim ilişkisinden ve bu ilişkiyi etkileyen faktörlerden kaynaklanmaktadır denilebilir. Örneğin, Mozart bir eser yazdığında bunu toplum ile paylaşabilmesi için bir konser düzenlemesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde geniş kitlelere sesini duyurarak eserlerinin yayılmasını ve adının ünlenmesini sağlayabilecektir. Sonrasında yaptığı ve ortaya koyduğu eser ile konserine gelen halk ve müzik konusundaki otoritelerin dikkatini çekmeli ve onlara da kendini ispatlayabilmelidir. Bunun için de her seferinde farklı melodiler sunması ya da eserinde farklı oluşumlara yer verebilmelidir. Üstelik o dönemlerde dijitalleşmenin olmaması ile insanların sanat ve müzik ile daha çok ilgilenmesinden ötürü, toplum iyi bir müzik ile kötü bir müziğin ayrımını da yapabilecek yapıda sayılabileceğinden bestecilerin bu konuda daha çok dikkat etmesi de gerekmektedir. Ayrıca sözü edildiği üzere sanat ve müziğe daha fazla vakit ayrılmasından ötürü bir eserin süresi de günümüzdekilere göre ciddi oranda uzun tutulabilmektedir. Bir saatlik bir orkestra yapıtı o dönemde herkes tarafından doğal karşılanıp sabırla dinlenebilmekteydi.

Klasik müzik olarak ifade edilen Batı Sanat Müziğinin bugünlere varmasındaki etkende bilim ve müzik dünyasının katkısı görülmektedir. Müzik dünyası eserleri çözümleyerek içlerinde anlatılmak üzere gizlenen yapıları ortaya çıkardıkça, bilim dünyası da (müzik eğitim bilimleri gibi) batı sanat müziğinin insanların gelişimi için önenimi ortaya koyan çalışmalar yaptıkça ve bunu birçok çalışma ile desteleyip teyitledikçe batı sanat müziği nesilden nesile aktarılmasının yanında dünya çapında kendine bir yer edinerek yayılmış ve böylece orijinalliğini koruması ile birlikte “klasik” tanımını da alabilmiştir. Öyle ise denilebilir ki, klasik tanımlamasının alınabilmesi için, müzik eseri üretirken bu işi ciddiye almanın yanında, ortaya konulan bu eserlerin de tüketici tarafından saygıyla karşılanması gerekmektedir. Bu da ikisinin arasındaki ilişkinin belli bir seviyede olması ile gerçekleşebilecektir. İşte bu kadar emekle üretim yapan üretici ve o üretilen eserleri saygı ve sabırla dinleyen tüketiciler, ne yazık o dönemden günümüze geldikçe çehre değiştirmişlerdir. Eskilerde sayılanların artık kalıplardan çıktığı ve üretim- tüketim dengesinin değişmesiyle ortaya çıkan ürünlerin de değişmiş olduğu daha net anlaşılabilecektir. Çünkü günümüzde üretilen müzikler, doğrudan üreticiden tüketiciye ulaşabilmektedir. Önceki paragrafta verilen 70'ler 80'ler 90'lar müziklerinde ise üretici ürettikten sonra onlara kaydetmek için bir sürece girmekteydi ve bu süreç de oldukça zahmetliydi. Ancak günümüzde aynı ritmik, melodik ve armonik yapı ile birlikte artık herkes kendi evinde birkaç donanım ile ve belki de sadece bir bilgisayar aracılığıyla kendi müziğini üretebilmektedir. İşin topluma sunulmasında da, eskiden üretici kayıtlarını bir ürün haline (plak, kaset, CD) gibi ürünlere dönüştürebilmek için maddi yatırımlar yapar ve onun satılması için bir takım da aracılar ile anlaşırdı. Günümüzde ise bu durum oldukça kolaylaşmıştır. Üretici, ürününü doğrudan kaydettiği dosya formatı halinde tutarak ve belki de bir flash belleğe (hafıza kartına) atarak birçok yere taşıyabilmektedir. Eskilerin ürünlerini tanıtma ve pazarlama için de belli yatırımlara ihtiyaçları bulunmaktaydı. Üstelik bunu sadece ülke çapında düşünerek genelde yaparlardı. Ancak günümüzde üretici, kendi ürününü aracısız bir şekilde ürettiği gibi kendi internet ortamında tanıtım kendi pazarını kendi yaratabilmektedir. Görüldüğü üzere her şeyin bu kadar hızlı bir şekilde üretilip bu kadar da çabuk tüketildiği bir süreç içerisindeyken ortaya çıkan ürünlerin ve ürünü yaratırken olan süreçlerin hiçbir kıymeti kalmamaktadır. Bu nedenle nasıl olsa yenisi gelecektir bakış açısıyla, yeni pop ana akım müzikleri giderek değersizleşmektedir. Ancak bu noktada müziklerin bu halde değersiz kılan da aslında üreticilerin bakış açılarıdır. Bu insanlar tarafından tutulur düşüncesiyle hareket edilerek ve özellikle maddi kaygılar içinde seri üretimle yapılan, bir önceki böyleydi o toplum tarafından beğenildi bu da onun gibi olursa tutulur denilerek benzer ürünlerin verilmesiyle şeyleşmenin müzik ürünlerine de yansımasıyla birlikte tıpkı insanların tüketimin kölesi olması gibi müziğin de buna alet edilmesi giderek pop müziklerini değersiz hale getirmeye başlamıştır. Ancak ilerleyen bölümlerde bu değersizleştirme diye adlandırılan tanımlamanın gerçekten de böyle olup olmadığı yeniden ele alınarak Kültürel Çalışmalar okulu düşünce yapısı altında tartışılmıştır.

Yine aynı bakış açısıyla devam edilecek olursa, giderek birbirine benzeyen müzikler arasında toplum seçici olamaz hale gelmiştir. Uğur'a göre (1991:110) artık kültüre damgasını vurmuş olan temel güdünün en geniş şekilde satışı yakalamak olduğu, en çabuk ve çok karlı hale ulaşmak sonucu haline geldiği ve bu durumda verilmiş olan değerlerin, genel geçer anlayışın yani ana akımda ne varsa onun suyuna gitmenin dışına çıkılmadığı, çıkılamayacağı; bu şekilde de gerçek sanatın anlamının 'var olandan başkayı görme, gördürebilme' becerisinden oluşan değişmez yönünün kültürel eserlerden giderek silindiği görülmektedir. Bu kadar şeyleşme düzeyine indirgenmiş müzik anlayışında her bir müzik parçasnın meta halinde görülüp değersizleşmesi ile ana akım pop müzikte de bazı retro çalışmaları görülür olmuştur. Çünkü eskinin emek verilen müzikleri hala dinlenebilme gücüne hala bir derdi anlatabilme yetisine sahiptir. Bu retro çalışmalarının arasında yer alan türlerden biri de türkülerdir. Türkülerin popüler müzik kalıpları ile topluma yeniden sunulması günümüzde en sık rastladığımız ve hatta dönem dönem birçok müzik icracısının da yer verdiği albüm çalışma içeriğini oluşturmaktadır.

Burçin "Gitarımla Türküler Söylerim" Albümü

Burçin
Gitarımla Türküler Söylerim
01-Gönül Dağı
02-Urfanın Etrafı Dumanlı Dağlar
03-Dane Dane Benleri Var
04-Geçti Dost Kervanı
05-Çarşambayı Sel Aldı
06-Deymen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme
07-Dostum Dostum
08-Daşlı Gala
09-Neredesin Sen
10-Sivas Ellerinde Sazım Çalınır

Ana akım pop içerisnde yer verilen türkü albümlerinden ilklerin sayılan ve dikkat çeken bir ürün olan “Gitarımla Tüküler Söylerim” albümü 1 Ocak 2001 yılında ortaya çıkmıştır. İlk başta insanlar türkülerin bu formatına alışamadığından benimseyememesine rağmen sonraları giderek bu akıma alışır olmuşlardır. Bunun nedeni ise henüz milenyuma yeni girmiş bir toplumun üyeleri yeniliklere alışmada bugünkü kadar yatkın değillerdir. Bu nedenle özellikle kültürel öğelerin içinde yer aldığı bu albüm gibi çalışmalara belli ön yargılar çerçevesinde bakmaktaydılar. Burçin isimli icracının piyasada kendine yeni yeni yer bulabilmesi için bu türkü albümüne yer vermesi de türkülerin herkes tarafından daha dinlenebilir olması sayılabilir. Ayrıca müzikte bazı gelişimlerin sağlanabilmesi için de yeniliklere de yer verilebilmesi mümkün olabilmelidir. Bu noktada Burçin, batı sazlarından yararlanarak bu albümü yaparken aslında müzik sektöründe de yeni bir pencere açmaya çalışmıştır. Tabi yukarıdaki paragraflarda da ifade edildiği üzere, her zaman dönemi içinde yapılanlar çok etki bırakmazlar ama sonrası için bir ışık tutmaları olasıdır.

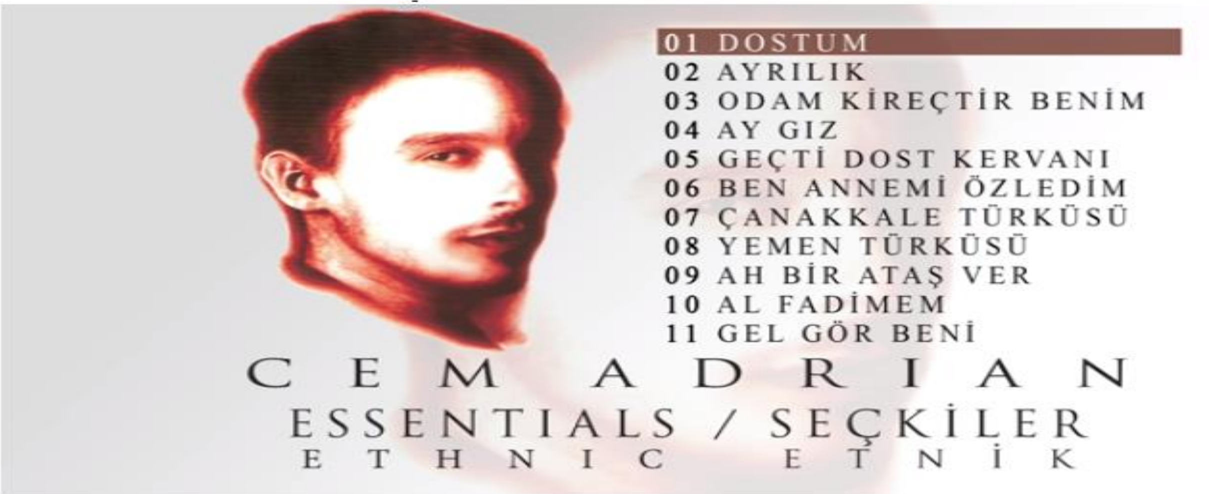
YILDIZ TiLBE
Yıldız'dan Türküler
8 697420 610272

YILDIZ TiLBE
Yıldız'dan Türküler
AVRUPA MÜZİK
www.avrupamuzik.com
1. SUNAM
2. ADANALI
3. NASIL YAR DİYEYİM
4. KARPUZ GETİR YİYEYİM
5. BİR GÜZELİN AŞIĞIYIM
6. YAYLANIN ÇİMENİNE KUZU YAYILIR
7. GELECEĞİN YOK
8. TEPSİ TEPSİ FINDIKLAR
9. KONMA BÜLBÜL KONMA NERGİS DALINA
10. TAZE KARLAR YAĞMIŞ KARIN ÜSTÜNE
11. ŞEKER OĞLAN
12. GEL DERDİMİ DÖKEM
13. KİME KİN ETTİN DE GİYDİN ALLARI
14. AY IŞIĞINDA
15. KARŞI KÖYDEN DAVUL SESİ GELİYOR
16. ARAMAM SENİ
17. MECNUNUM LEYLAMI GÖRDÜM
18. ÇAY BENİM ÇEŞME BENİM
19. YAR ALİ SENDEN MEDET
20. YARDA NEM KALDI
AVRUPA MÜZİK
İMÇ 5. Blok No: 5204 Unkapanı / İstanbul Tel : 0212.519 30 30 Fax: 0212.512 18 47
merkez 6. Gazeteciler Sitesi A5-2 Levent-İstanbul Tel: 0212.280 44 44 - 280 44 00 - Fax: 0212.280 22 88
8 697420 610272

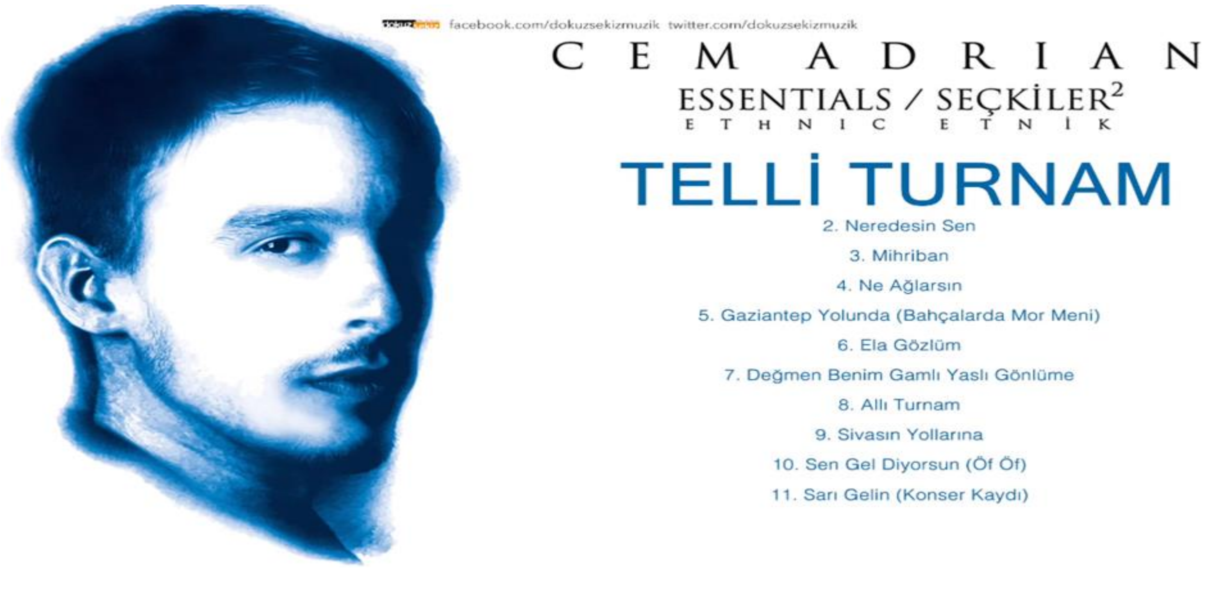
Yine bir döneme damgasını vuran Yıldız Tilbe’nin de 2004 yılında böyle bir girişim ile albüm yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda albümün çıktığı dönemdeki gençlerin ve Yıldız Tilbe hayranlarının türküler konusunda dağarcıklarının bu albüm sayesinde genişlediği görülmektedir. Özellikle etnik yapıdan gelen bireylerin, kendilerini ve kültürlerine ait parçaları popüler müzik içinde de görebilmeleri sayesinde popüler müziğin kendi içinde değerlendirilmesi görüşü de daha ağır basmaya başlamıştır. Bu konunun daha net anlaşılabilmesi için konunun kültürel çalışmalar ekolü üzerinden açıklanması uygundur.

Burada örnek verilen albümlerin özellikle popüler müzikte kendini göstermiş kişilerin albümeleri olmasına dikkat edilmiştir. Bilhassa aşağıda iki albümüne yer verilen Cem Adrian bu konu için biçilmiş bir kaftandır adeta. Çünkü onun türkü üzerine olan albümleri, çocuklar ve genç üzerinde son derece ses getirmiştir. Türküyü söylerken arkada piyano sesini de duyabildiğiniz bir albümün otantik olmadığı söylense de, bu albümün bir iletişim aracı olarak kullanıldığı düşünüldüğünde durum değişmektedir. Bu albümlerin birer görevi bulunmaktadır. Bu yazıda da savunulan şudur ki, bu albümler türkülerin gelecek nesillere aktarılması için birer araçtır. Bu nedenle değerlendirmeleri kendi içlerinde ve hizmet ettikleri amaç içinde olmalıdır. Bu sonda belirtilen ifadenin niçin öyle olduğu Kültürel Çalışmalar okulunun bakış açısı açıklandığında daha net anlaşılır olacaktır.

Cem Adrian'nın birinci türküler albümü


01 DOSTUM
02 AYRILIK
03 ODAM KİREÇTİR BENİM
04 AY GIZ
05 GEÇTİ DOST KERVANI
06 BEN ANNEMİ ÖZLEDİM
07 ÇANAKKALE TÜRKÜSÜ
08 YEMEN TÜRKÜSÜ
09 AH BİR ATAŞ VER
10 AL FADİMEM
11 GEL GÖR BENİ
CEM ADRIAN
ESSENTIALS / SEÇKİLER
ETHNIC ETNİK

Cem Adrian'nın birinci türküler albümü


facebook.com/dokuzsekizmuzik twitter.com/dokuzsekizmuzik
CEM ADRIAN
ESSENTIALS / SEÇKİLER²
ETHNIC ETNİK
TELLİ TURNAM
2. Neredesin Sen
3. Mihriban
4. Ne Ağlarsın
5. Gaziantep Yolunda (Bahçalarda Mor Meni)
6. Ela Gözlüm
7. Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme
8. Allı Turnam
9. Sivasın Yollarına
10. Sen Gel Diyorsun (Öf Öf)
11. Sarı Gelin (Konser Kaydı)

Yukarıda yer alan Cem Adrian albümüne dikkat edildiğinde görülmektedir ki, birçok bölgenin türküsü yer almaktadır. Yeni dönem gençleri ve özellikle z kuşağı diye adlandırılan neslin bu ve bunun gibi albümler sayesinde özlerini unutmaması sağlanabilmektedir. Bu çalışmaların farklı dönemlerde farklı icracılar tarafından da gerçekleştirildiği görülmektedir. Cem Adrian bu albümü 2008 yılına ortaya koyduktan sonra aynı çalışmayı farklı türküler ile 2014 yılında tekrarlamıştır. Bunun nedeni olarak her ne kadar icracının isteği gibi görünse de, hiçbir üretici tüketilmeyeni yapmak istemeyecektir. Cem Adrian da batı sazlarından yararlanarak sunduğu türkülerin tüketim sürecinden tatmin olarak bu çalışmasının ikinci albümü haline getirerek yinelemiştir.

Kültürel Çalışmalar Ekolü Işığında Değerlendirme

Frankfurt Okulu olarak bilinen ve Marksist teorisyenler tarafından müziğe ve sanata dair bazı eleştirilen yapılan ekol popüler müzik konusunda oldukça karamsar bir yapıya sahiptir. Bu nedenle onlar için şu anda kitlenin tükettiği müziklerin geneli kötü müziktir ve bir rızayı karşılamak üzere piyasaya sürülmüştür. Bu doğrultuda da kültürel bir yapının kapsamına girmesi ile birlikte bu hızlı üretim hızlı tüketim sürecinde hegemonyanın da yer alması sonucu bunu "kültür endüstrisi" olarak tanımlamaktadır. Çünkü onlar için artık üretilen müziklerin değeri yoktur ve bazı ideolojik güçler tarafından şekil alan, arz-talep ilişkisi içerisinde sunulan, çabuk tüketilen bir eşya konumunda fabrikalaşmış bir müzik üretim süreci bulunmaktadır. Burada fabrikalaşmış ürün denilmesindeki en büyük nedenlerden biri de sürekli aynı içeriklerin aynı form yani şarkı formunda sunulmasıdır. Çünkü Frankfurt ekolünün de keşfettiği gibi ideolojik güçler tarafından ortaya atılan bir formül ilkinde tuttuğu vakit, kültür endüstrisi olarak tabir edilen üretim mekanizması bu formülü sürekli kullanır ve tüketinceye varana kadar piyasaya aynı üründen sürmeye devam eder. Sonuç olarak üretilen bu müzikler bir çeşit toplumsal güçlendirici olmakla birlikte Adorno'ya göre de (2002: 30) aynı zamanda eğlenceye aracı olarak halka anlık zevkler vermektedir ve aynı zamanda da halkın zevkini ve estetik bakış açısını da belirleyebilmektedir." Bu müziğin bu noktada özel bir işlevi olduğu fark edilebilmektedir. Böylece giderek güçlendirilen, belli formüllerle işlenerek mayalandırılmış bir toplum da, artık atomize edilmiş bir yapıda iken yani homojenik beğeni düzenine kavulmuşken yönetilmesi de rahat olabilecektir.

Kültürel Çalışmalar ise, baskın güçlerin üzerindeki bu odağı daha da açarak metinlerin ideolojik tutarlılıklarındaki zıtlıklara bakmaktadır. Fiske'ye (1999: 26) göre Kültürel Çalışmalar ekolü ve aynı zamanda Liberal Çoğulcular'ın görüşüne bakıldığında şu ifade karşımıza çıkmaktadır: Bir metin eğer popüler olacaksa ve bu metnin amacı okurlarına gereken şekilde seslenmek ise, egemen ideolojinin sesini içerdiği kadar aynı zamanda okurların karşıt toplumsal konumlarının bazı yanlarını da içermelidir. Bu tür karşıtlıklar olmadığı sürece, bir derdin anlatılmak istediğinde menzildeki okurlar ne yazık kendileri için verilen mesajı fark edemeyebilirler ve böyle olunca da üretici ve tüketici arasındaki mesaj yerini bulmayacak ve iletişim gerçekleşmemiş olacaktır.

John Fiske, popüler müziğin genelde yararlı ve olumlu yanlarına değinmektedir. Bu nedenle de popüler kültür içinde karşıt görüşlerin de olmasını, popüler kültür ile hegemonik yapıya direniş içeriklerinin de var olabilmesini, halkın bu doğrultuda bilinci ile kendine has seçimleri yapabilmesini savunmaktadır. Bu nedenle Stevenson'a göre de (1996: 89) popüler kültür ve içerikleri, düşünüldüğü gibi kültür endüstrisinin bir yapıtı değil, halk tarafından oluşan bir yapıdır.

Popüler müzik, tanımında da geçen İngiliz ve Amerikan etkisi olan, çalgılarının da o milletlerden yani batılı toplumlarınkinden seçildiği müzik çeşidi olarak görülebilmektedir. Türkülerimizin ise kendine has otantik bir yanı bulunmaktadır. Belli bölgenin kendine ait bir çalgısı vardır ve o çalgı o bölge müziğinin karakteristiğini yansıtmaktadır. Örneğin, Karadeniz ezgilerindeki kemençe, Güneydoğu Anadolu ezgilerindeki davul ve zurna ikilisi gibi…

Popüler müzik, tek başına bakıldığında kültürümüze oturup oturmaması üzerinde tartışmaya neden olabilecek yapıda olmasına karşın, kültür aktarımında kullanılabilecek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü günümüz gençleri artık daha rahatlıkla diğer ülkelerin müziklerini dinlerken, batıya da özenirken kendimize ait müziklerden de ne yazık uzak kalmıştır. Bu noktada yeni dönemde ortaya çıkan popüler müzik icracıları sayesinde günümüz çocuklarının ve gençlerinin türkülerimizi tanıması ve onlara ilgi duyması sağlanmıştır. Örneğin hiç türkü dinlemeyen gençler, Cem Adrian'ın yapmış olduğu albüm ile birlikte türkülerimizi dinler olmuş ve bununla birlikte seslendirmek için de motive kazanmışlardır. Bu doğrultuda popüler müziğin kültür aktarımımızdaki etkisine mutlaka değinilmesi gereklidir. Örnekler üzerinden gidilecek olursa, İzmir'in Kavakları adlı eseri Haluk Levent batılı tarzda bir düzenleme ile yeniden seslendirmiş ve bu şekilde gençlere ulaştırmıştır. Benzer durumlar marşlarımız için de geçerlidir. Konumuz dışında da olsa yeri gelmişken bahsedilmesi gereklidir ki, popüler müzikte yer verilen marşlar sadece özel günler ve milli bayramlarda değil, toplumda birçok yerde seslendirilebilme şansı yakaladığı için, daha çok bilinmekte yani "popüler" olabilmektedir. Onlar zaten halka aittir. Bu nedenle popüler müzik içinde yer verilmesiyle halka ait olduklarının altı da böylece çizilmektedir. Aynı durum türkülerimiz için de geçerlidir. Türküler de halkın içinden çıkan, yarasına parmak basan, özünü anlatan, Türkiye topraklarındaki insanların hayatlarından izler taşıyan tözlerimizden biridir. Bu nedenle türkülerin halka ait olduğu açık şekilde bellidir ve türkülerin popüler müzik yapısı için de halka sunulması oldukça olağandır. Çünkü halktan geleni halka ait olan ile sunmaktır bunun adı. Bu yapılırken elbette popüler müziğin gereği tamamen batı çalgılarına yer verilmesi savunulmamaktadır. Bu noktada önemli olan şudur ki, içeriğin kendini kaybetmeden yeni bir tabakta sunulabilmesidir. Bu da demektir ki, gerek armonik, ritmik ve melodik yapı gerekse çalgı düzeni açısından türkünün gereği yapılarak popüler müzikte yer verilen türküler daha çok kesime hitap edebileceği için sonraki nesillere de kendini gösterebilecektir.

Popüler müziğin içinde yer alan türkülere kültürel çalışmalar ekolü içinde bakıldığında onların şu tezinden yola çıkılabilir: tüm dinleyici kitlelerine ulaşan müzikler, tüketicilerin algılarında, kendi yaşamlarından izler doğrultusunda yepyeni manalar bulmakta ve bu manalandırma aşamasında da kültür endüstrisi olarak belirtilen fabrikasyon çalışmalarının her zaman amaçlarına ulaşamadıkları görülmektedir. Bilindiği üzere kültür ve hatta müzik endüstrisi büyük bir ekonomik ve kültür açısından gücü elinde tutmaktadır; ancak bu alıcıların yani tüketici kesimin tamamen güçsüz olduğu anlamına yol açmamalıdır. Çünkü burada o müzik ürününe anlam veren tüketicinin kendisidir. Simon Frith'e göre piyasada yer alan kasetlerin ve CD'lerin yaklaşık olarak sadece yüzde onu para kazandırabilmektedir (McGregor 2000: 22). Müzik endüstrisi, bu nedenle etkisiz pazar olarak gördüğü müzik endüstrisine arzu ettiği dayatmayı yapamadığından tüketicilerin müzik beğenilerini etkisi ve kontrolü altına alamamakta ve bu nedenle de sınırlayıcı ve belirleyici olamamanın zorluğunu hissetmektedir. Çünkü daima ürünün değişim değeri olarak görülen ekonomik değeri ile kullanım değeri sayılan kültürel değer arasında fark olduğu görülmektedir. Böylece denilebilir ki, müzik endüstrisi, müzik ürününün sadece değişim ani ekonomik değerini belirleyebilmekte ama kullanım yani kültürel değerini belirleyememektedir. Bu kullanım yani kültürel değerin nasıl olacağına karar veren mekanizma tüketicilerin ta kendisidir. Kültür ensdüstrisi her ne kadar belirleyici güç halinde görülse de, popüler kültürün ve araştıra konusu olan popüler müziğin üretim ve tüketim sürecinde hala daha bir kendinlik ve doğallık bulunabilmektedir ki buna örnek olarak tüm amatör yapısıyla hazırladığı bir müziğin popüler olduğunu gören müzisyenin o müziği daha usta bir süreçle profesyonel kayıt altında sunması sonucu aynı popülerliği yakalayamadığı görüldüğünde bu konu özetlenebilir (Kozanoğlu 2003).

Sonuç olarak, denilebilir ki, popüler kültür içinde yer alan türkülerin topluma öğretici bir yanı da bulunmaktadır. Her ne kadar Frankfurt okulu Marksist teorisyenler bunu değersiz bir müzik yapısı olarak ele alsalar da, popüler müzik Kültürel Çalışmalar okulunun da ifade ettiği üzere toplum içinde anlamlandırma ile bir iletişim aracı gücünde olabilir. Çocuklara, gençlere ve hatta belki de yurtdışında doğmuş ve büyümüş Türk vatandaşlarına kendi özlerine ait türkülerin öğretilmesi, benimsetilebilmesi için popüler müzik bir iletişim aracı görevi üstlenebilir. Eğer dinleyici dinlediği türkülerin otantik yapısını merak ediyorsa zaten orijinal kayıtlara ulaşmak isteyecek ve böylece kendine has hangi çalgı hangi tavır ile çalınıyorsa o şekilde seslendirilmiş halini bulup dinleyecektir. Burada önemli olan dinleyicilere tamamen popüler müzikteki türkülerin dinleyin mesajı vermek değildir. Bakın, bunlar da kültürümüzde yer alan eserler, gelin dinleyin diyebilmek adına popüler müziği bir araç olarak kullanabilmektir.

Kaynakça

Adorno T (2002) On The Fetish Character In Music and the Regression of Listening, The Culture Industry (Selected Essays On Mass Culture), J.M.Bernstein (ed), Routledge, London – New York
Aydar, D. (2014) Popüler Kültür ve Müzik Üzerine, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt: 7/ 33, Issn: 1307-9581
Ekici, M., (2000), Halk, Halk Bilimi ve Halk Bilgisi Üzerine Bir Deneme, Milli Folklor dergisi, Cilt:6, Sayı 45, Sayfa: 2-8.
Fiske J (1999) Popüler Kültürü Anlamak, Süleyman İrvan (çev), Ark Yayınevi, Ankara.
Kozanoğlu C (2003) Garantili Mania Olur mu?, Milliyet Popüler Kültür Gazetesi, 23.10.2003
Mc Gregor C (2000) Pop Kültür Oluyor, Gürol Özferendeci (çev), Çiviyazıları, İstanbul.
Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 29 – 38.
Uğur A (1991) Keşfedilmemiş Kıta, İletişim Yayınevi, İstanbul.
Uğurlu, N., (2009). Folklor ve Etnografya – Halk Türkülerimiz. İstanbul: Örgün Yayınevi.
Stevenson N (1996) Understanding Media Cultures, Sage Publishing, London
Toven, M., B., (1924), Yeni Türkçe Lugatı, Der. Abdülkadir Hayber, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Baskı.
TDK, BSTS, (1973) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=214144
TDK (2011) 11. Baskı https://sozluk.gov.tr

BİR YOLCULUK SERÜVENİ: VESÎLETÜ'N-NECÂT

Sedanur DİNÇER ARSLAN
Dr., Kültür ve Turizm Bakanlığı

"Yola çıkılmıştır, yolculuk bitmiştir." Lukacs

Özet

Kâinat, devingen bir oluş düzeninde yaratılmıştır. Yaratılan her varlığın ortak özelliği yaşam denen bu süreçte daima seyir halinde oluşudur. Evrenin merkezindeki bireyin yolculuğu ilk nazariyede doğum-yaşam-ölüm gibi basit kademelerden ibaret olduğu izlenimi uyandırabilir. Ancak hakikat birey için bundan daha kapsamlı, daha manidar ve derunîdir. Ontolojik olarak bireyin evrendeki mevcudiyeti tensel olmaktan çok tinsel özellik taşır. Birey, yolculuğunda eylemlerinden bilinçli ve sorumludur. Dolayısıyla onun yolculuğu değişim, dönüşüm, keşif, arayış, kopuş ya da kavuşma gibi belli hedeflere yöneliktir. Edebiyatta klasik zamanlardan modern zamanlara kadar olan bütün süreçlerde yaşamın "yola", bireyin de yaşam içindeki deneyim ve yaşantıları bir "yolculuğa" teşbih edilerek işlenişi, genel itibariyle bu öz üzerine kuruludur. Yol ve yolculuk metaforlarının Klasik edebiyatta ekseriyetle tasavvufî bağlamda Tanrısal boyutta ele alındığı söylenebilir. Özellikle vak'a merkezli anlatılardan mesneviler için bu değerlendirme esas alınabilir. Mesnevilerin başkarakterleri rutin yaşamlarında mitik bir çağrının sesiyle irkilerek yolculuğa çıkar. Bol maceralı ve türlü engelli bir yolculuk onu değiştirir, olgunlaştırır ve farklı bir boyuta taşır. Yolun sonunda başkarakter vazifesini tamamlayarak nihaî hedefe varır. Klasik Türk edebiyatın 15. asrına ait Süleyman Çelebi'nin yazdığı mevlid türündeki *Vesîletü'n-Necât* adlı mesnevide de Hz. Muhammed (s.a.v.) başkarakterdir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğumunun öncesi, doğumu, miracı, hicreti, ölümü Tanrısal ve mitik özellikte yolculuk aşamalarıdır. İlahî kudretle donatılan Hz. Muhammed (s.a.v.), yine İlahî dürtüyle bir serüvene başlar ve yolculuğunu tamamlar. Bu çalışmada da *Vesîletü'n-Necât* adlı eser, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yolculuğu bağlamında geçirdiği aşamalar, bahsedilen çerçevede irdelenecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mevlid, mesnevi, yol, yolculuk, yükselme, değişme

A JOURNEY ADVENTURE: VESILETÜ'N-NECAT

Abstract

The universe was created in a dynamic state order. Common properties of all creatures are that they are always in motion in a process which is called as life. At first stage the journey of the individual who is in the center of the universe may seem to be composed of simple stages such as birth, life an death. However the truth is more complicated, more meaningful and deeper. Onthologically existence of the individual in the universe is spiritual rather than physical. The individual is deliberate and responsible for his actions during his journey. Thus his journey aims at change, dynamism, discovery, search, distruction and meeting. At all stages of literature from classical times to modern times life was illustrated as path and experiences of the individual was depicted as journey. Metaphors such as path and journey were usually handled at divine level in the realm of sufism. Expecially from masnavi oriented stories this evoluation can be taken into consideration. Protogonists of masnavis' set off their journey after the call of mystic voice with shaking. The journey which is full of adventure and various impediments changes, matures and takes him to a different extent. At the end of the journey the protogonist accomplishes his took and achieves his final goal. Classical Turkish literature's 1sth century has a masterpiece whose name is mevlit (Vesiletü'n-Necat) and this masterpriece belongs to Süleyman Çelebi. The main character of mevlid is prophet Muhammed (peace be upon him) our prophet's before birth, birth, ascension, emigration and death are divine and mystic journey stages. Prophet Muhammed who was gifted by divine power started his journey with a divine stimuls and completed it. In this study mevlit (Vesiletü'n-Necat) and prophet Muhammed's divine life will be discussed under the light of these teachings.

Key Words: Mevlit, masnavi, path, journey, ascension, transformation.

Giriş

Bireyin fiziksel ve ruhsal var oluşu bir yolculuk serüveninden ibarettir. Lukacs'ın; *"Yola çıkılmıştır, yolculuk bitmiştir."* (Dellaloğlu, 2017: 36) sözüne binaen birey ana rahminden itibaren yola çıkar, ölüm hadisesiyle yolculuğunu tamamlar. Artık su misali dönüşü olmayan bir yoldadır. Bu yol onu, ontolojik var oluşundan mütevellit öze dönüşü içeren sıla hasretiyle daimî bir arayışa sevk eder. Hareketlilik, arayış içinde fiziksel doğumundan farklı olarak değişir, dönüşür; yeniden doğar. Bireyin doğumu ana rahminden "ayrılma"yı; yaşam sürecinde geçirdiği aşamalar, değişimler, dönüşümler "erginlenme"yi; ölümü ise "dönüş"ü imler. Cambell'in yaptığı tanımlarla izah edilen bu süreç, "minomitin çekirdek birimi" olarak adlandırılan dairesel bir döngüdür (Cambell, 2010: 42). Bireyin iç tekâmülünü simgeleyen bu yolculuk aynı zamanda, benliğin gerçekleştirilme çabası olarak, Jung'un dediği gibi bireyselleşme süreci olarak da tanımlanabilir (Kısa, 2005: 90; Eliade, 2017: 41). Yaşam bu öz üzerine kuruludur. Her teşebbüs bir amaca hizmet eder. Hayat yolculuğun amacı ise bireyin, varlığın anlamını çözme, varlığını anlamlandırma merakı ve iştiyakıdır. Anlamlandırabilmek için bilmek gerekir. Bireyi bilmeye yönlendiren arayış eyleminin ilk adımını "kendini bilmek" oluşturur.

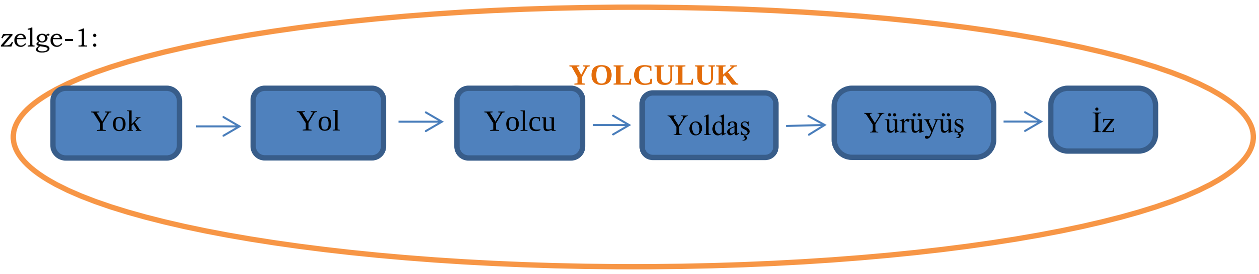
Tasavvufî anlamda yolculuk metaforu Mevlânâ'ya göre izah edilebilir. Mevlânâ yaşam yolculuğunu dinî ve sufî bir tecrübe olarak değerlendirir. Tanrısal yolculuk "seyr-i sülûk"tur. Mevlânâ, seyr-i sülûku "şeriat-tarikat-hakikat" üçlemesiyle açıklar. Şeriatı muma teşbih eder. Mum, bireyin mürşididir. Mumun ışığında bireyin yola düşüşü tariktir. Yola çıkıştaki hedefe varışı ise hakikattir (Küçük, 2012: 19, 20). Bireyin tariki (yolu) bir ayrışma ya da hizipleşme hareketi değil, değişim ve dönüşüm sürecidir (Küçük, 2012: 21, 63). Tarike düşen salik (yolcu), şeriat (din) vasıtasıyla hakikate (Tanrı'ya) ulaşır. Tasavvuf bir saflaşma, öze dönme hareketidir ve mutlak bir yola işaret eder. "Bir"den gelen birey sülûkla "Bir"e döner, mantığıyla bu yolda devr anlayışı hâkimdir. Görüldüğü gibi, Mevlânâ'yla Cambell'ın yolculuk izahında döngüsellik söz konusudur. Mevlânâ, Jung'a yakın bir tabirle Tanrısal yolculuğu "benlik dönüşümü süreci" olarak adlandırır (Küçük, 2012: 66). Yani gerçek manada yolculuk; mutlak varlıktan koparak dünyaya bırakılan bireyin, benliğini kademe kademe dönüştürerek tekrar öz benliğine, mutlak varlığa dönmesi hareketidir.

Tasavvufî yolculuk içsel bir yolculuktur. İçsel yolculuk, bireyi özüne (yuvaya) oradan ebedî huzura götürür. Eskilerin tabiriyle "murakabe" denilen içe/öze yönelme hareketi bireyin kendilik bilincini aramasıdır. İçsel yolculukta yolcu olan birey kendinde ötekini, ötekinde kendini arayarak (Dellaloğlu, 2018: 41) esasında yine döngüsel bir yol çizer. Kendilik bilinci diye adlandırılan "öz" kavramı, *bireyin Tanrı'dan ayrılmayan tek parçasıdır* (Vaughan-Lee, 2017: 13). Özün bilincini Tanrı ile daima beraber olunduğunu bilme hali oluşturur. Özün diğer anlamı nefstir. Nefs, bedende ve ruhta var olduğu için evvela dünyevî zevk ve ihtiraslara meyillidir. Bu, gayet tabiîdir. Ancak dönüştükçe, Tanrı'ya yaklaşarak maddî heveslerden uzaklaşır (Frager, 2010: 73). Öz'ün Jung'taki karşılığı ise bilinçaltıdır. Bilincin karanlık, öteki tarafını oluşturan bilinçaltının temel gayesi kendini gerçekleştirmektir (Kısa, 2005: 26). Demek ki tasavvufta yol, bir yöntem ya da araç olmaktan ziyade varılmak istenen sonuçla ilintilidir. Eliade, insanın Tanrılarıyla iletişim kurup yazgısına ulaşabilmesi için bir yola ihtiyaç duyduğunu (Eliade, 2017: 140) söyleyerek yolun amaca ve sonuca hizmet ettiğini vurgular. Birey kendinde var olan yol/yolları temin ve tesis ederek hakikate varır. Zaten hakikat de yolun ta kendisidir.

Yolun, bireyi özüne ulaştırabilmesi için bireysel gayret gerekir. Bu sebepledir ki özgündür, samimidir ve kutsaldır. "Aydınlanma yolu" olarak da adlandırılabilen içsel yolculukta birey zihninde ve gönlünde Tanrı'ya ulaşma istencini daima yaşattığından onun yolculuğu aynı zamanda süreklilik arz eder. Kendini bilme/gerçekleştirme yolunun temel dinamiğini "farkındalık/bilinçlilik" hali teşkil eder (Gürbüz, 2016: 15, 41). Çünkü böylece dünyevî şartların oluşturduğu yanılsamalı benliğin aşılarak gerçek benliğin kazanılması mümkün olabilir.

Tasavvufun ana kaynağı *Kur'ân-ı Kerîm*'dir. *Kur'ân-ı Kerîm*'de; *"Ey insan!Muhakkak sen, Rabb'ine doğru çabalayıp durmaktasın."* (İnşikak, 84/6) ayetinde de vurgulandığı üzere bireyin dünya seyrindeki varış noktası "Amâ"dır. Amâ' varlığın tecellisinin mertebesi, taayyün ve tenezzül menzilidir (Konevi, 2009: 24). Yani Tanrı'nın yüce izzetinin zuhur ettiği mekândır. Dolayısıyla dinsel manada yolculuklar yoktan başlayıp yoka doğru giden bir süreci ima eder. Bireyin dünyevî yolculukları bu bağlamda hiçliği ve anlamsızlığı ima eder. Bu demektir ki tasavvufî manada yolculukların merkezinde özne yoktur. Özneyi serüvene sürükleyen öncelikler vardır. O zaman yolculuk yokla başlar, yoktan sonra yol, yoldan sonra yolcu (özne) gelir. Yolcunun akabinde ise öznenin geçişini, belli bir mesafeyi anlatan yürüyüş ve yürüyüş esnasında geçilen noktalara işaret eden iz takip eder. İz, sanki yolculuğun son merhalesi gibi algılanabilir. Ancak iz, yeni baştan yoka/yokluğa dönüşebilir (İnam, 2018: 46-47-48). Bu izaha göre tasavvufî yolculuklar, belli noktalardan müteşekkil olup ebedî ve bengisarmal dönüşü simgeler.

Çizelge-1:



Yolculuklar varoluş tecrübesidir. Bireyin kendi boyutlarını kavramasıdır (Hökelekli, 2013: 143). Dinsel yolculukların özünde de bireyin kendinden yola çıkarak aşkın olana -kutsal varlığa- ulaşma esas alınır. Tanrı'nın yeryüzündeki elçileri olan peygamberler de dinî yolculuklarda eşref-i mahlûkat olan insanın en faziletlisi olarak Tanrı'ya dönüşte bireye yoldaştır. Peygamberlerin yaşamları bireye emsal teşkil ederek onu hedefe ulaştırır. İslam dininin peygamberi Hz. Muhammed (s.a.v.) de dinsel yolculuklarda Müslümana mürşittir. Müslüman, O'nun hayat deneyimlerinden esinlenerek kendi yoluna şekil verir, O'nu yoldaş edinerek doğru yolundan sapmaz. İslam dini ve tasavvuf merkezli Klasik Türk edebiyatının türlerinden mevlidler de Kur'ân-ı Kerîm'deki beyana göre[3] diğer peygamberlerden üstün kılınan Hz. Muhammed'in doğumunu anlatarak esasen bireyin varoluş felsefesini ve yaşam serüvenini özetler. Zira dinî-ahlakî-tasavvufî mesnevilerden mevlid türünün ortaya çıkış sebebi Hz. Muhammed'in peygamberlerin en şereflisi ve Allah'ın sevgili kulu olduğu düşüncesi üzerinedir (Kartal, 2014: 303).

Mevlid türünün Türk edebiyatındaki ilk eseri *Vesîletü'n-Necât* Hz. Muhammed'in mitik yolculuk serüveninin tahkiyeli anlatımıdır. Hz. Muhammed'in hayatına dair bilgileri haiz ettiğinden didaktik menşeili *Vesîletü'n-Necât,* Süleyman Çelebi'nin sanatkârane yetkinliğiyle aynı zamanda lirik bir anlatıma sahiptir. Çünkü dinî tecrübeler, özü itibariyle duygusal bir nitelik taşır (Hökelekli, 2013: 137). Bir dinsel deneyim ve dinsel yolculuk örneği olan *Vesîletü'n-Necât*'ın duygularla bezenmiş olması kaçınılmazdır. Zaten bu sayede mevlid türünün şaheseri olma özelliğini muhafaza etmektedir.

1. Yokluk ve Yolun Teşekkülü: Yaratma/Yaratılma/Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Doğumu Öncesi

Vesîletü'n-Necât "Fî Tevhîdi Bâri Sübhânehü ve Taâlâ" bölümüyle başlar. Bu bölümde Allah'ın mevcudiyeti, yüceliği ve tekliğinden bahsedilerek felsefenin temel konularından varlık sorunsalı üzerinde durulur (Çapku, 2015: 60). Varlık ve yokluk birbirine tezat kavramlardır. Yokluk, Tanrı'nın yaratılmaması ve evrendeki tüm varlıklardan evvel var olduğu anlamına gelir. Mevlânâ, yokluk bilgisini "sülûk" olarak değerlendirerek yokluğu "ilâhî kârgâh" olarak tanımlar (Küçük, 2012: 89-90). Varlık ise Tanrı'nın "ol" emriyle teşekkül eden her unsura işaret eder. Kâinat, yoktan var eden Tanrı'nın eseridir. O, yoktan varı inşa ettiği için yokluğu karşılar. *Vesîletü'n-Necât*'ta yokluğa ve varlığa dair şu beyitler açıklık getirir:

---

[3] Bakara Sûresi'nin 253. Ayetindeki; *"O peygamberlerin kimini kiminden üstün kıldık. İçlerinden bir kısmıyla konuşmuş, bir kısmını da derecelerle yükseltmiştir."* ifadesi Tanrı'nın peygamberlere eşit yaklaşımda olmadığını kanıtlar.

Cümle âlem yogiken ol var idi / Yaradılmışdan ganî cebbâr idi

Yogiken var eyleyen çün ol durur / Kudretinden cümleyi ol oldurur

Variken ol yogidi ins ü melek / Arş ü ferş ü ay ü gün hem nuh felek

Sun'ile bunları ol var eyledi / Birligine cümle ikrâr eyledi (Pekolcay, 1980: 56)

Yoktan var etmek ve varı yok etmek Tanrı'nın iradesi ve hükmü altındadır. Yani "yaratma/tekvin" yoktan vücuda getirme anlamıyla yalnız Tanrı'ya mahsus bir eylemdir. "Yaratılma" eylemi ise varlığı karşılar. *Vesîletü'n-Necât*'ta Tanrı'nın yaratma kudretinin bir emriyle gerçekleştiğini, bütün yaratılmışların O'nun kararıyla mevcudiyet kazandığını ya da yitirdiğini; dolayısıyla varlıktan önce yokluğun söz konusu olduğunu ve yokluğun Tanrı'yı karşıladığını ima eden beyitler *"Fî Beyânı Fıtrati'l-Âlem"* başlığı altında verilir:

Gerçi yokdan bunları var eyledi / Kudretin bunlarda izhâr eyledi (Pekolcay, 1980: 61)

Bir kez ol dimek ile oldı cihân / Olma dirse girü yok olur hemân

Yir ü gök içre dahi her ne ki var / Oldı hak emriyle dutdı karâr

Cümle mahlûkât anun emründedür / Cümle zerrât anun ile zindedür (Pekolcay, 1980: 62)

Dünyevî yolculuklar başı ve sonu yoklukta birleşen hiçliğe işaret eder. Hiçliği ve bilinmeyeni karşılayan gayb âlemidir, ezelî ve ebedî olan Tanrı'nın mekânıdır. Varlığın gaybtan gelerek dünyada başlayan seyri dairesel bir çizgide tekrar gayb âlemine intikal eder. Bu durumda gayb âlemi birlik, dirlik, aydınlık, kalıcılık ve sabitlik; dünya ise çokluk, karanlık, değişkenlik ve kırılabilirlik özelliklerini taşır (Chittick, 2008: 70). Yokluktan gelen varlığın yolculuk macerasının güzergâhının oluşumu ve nitelikleri *Vesîletü'n-Necât*'ta "togrı yol" ifadesiyle karşılanır:

Anun ile vardılar ***togrı yolı*** */ Halk-ı âlem ger nebiyy ü ger velî*

Kimse ansuz ***togrı yolı*** *varmadı / Kimse ansuz Hak yolın başarmadı*

*Her kim ana irdi irdi Tanrıya / Tanrı dîdârını gördi bî-riyâ (*Pekolcay, 1980: 69)

Beyitlerden anlaşıldığı üzere, varlığın yolculuğunun istikameti Tanrı'ya doğrudur. "Togrı" kelimesi hem yolun anlamını açımlar hem de varılacak hedefin yönünü tayin eder. Tüm varlıkların yolu *"Ortak Öz"*ü (Martin, 2002: 54) imleyen Tanrı'ya doğrudur, kutsaldır, hakikîdir. Aynı zamanda bu beyitler yolun kime hitap ettiğini beyan ederek bir aracıdan söz eder. Varlığın Tanrı'ya giden dinsel manadaki yolunun yolcusu aslında insandır. Yine insanın en yücesi, Tanrı'nın yeryüzündeki elçisi peygamberdir. Yani *Vesîletü'n-Necât*'ta varlık alanlarının anlam prizması (Kılıç, 2018: 12) olarak insan/birey gösterilir. Dolayısıyla insan; Tanrı'nın kendisinin idrakine varılmasını, bilinmesini istediği için yaratma gücünü kullandığı en şerefli varlık, varoluşun sırrını çözecek anahtar, dinsel yolun şifresini çözecek birincil tinsel ve tensel varlıktır.

İslam inancı çerçevesinde neşredilen *Vesîletü'n-Necât*'ta Tanrı'nın yaratma eylemini kullandığı ilk varlık olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhu gösterilir. Zira Hz. Muhammed (s.a.v.) Tanrı'nın yarattığı ilk insan ve diğer varlıkların yaratılmasına sebep kıldığı bireydir. Nitekim bu düşünce; *"Sen olmasaydın, sen olmasaydın bu felekleri halk etmezdim."* (Eraydın, 2004: 96) şeklindeki hadis-i şerifle de desteklenir. Vahdet-i Vücûd felsefesine istinaden Hz. Muhammed'in (s.a.v.) varlığının yüceliği *Vesîletü'n-Necât*'ta şu dizelerle vurgulanır:

Mustafâ rûhını evvel kıldı var / Sevdi anı ol kerîm ü girdigâr

Mustafâyı kendüye kıldı habîb / Cümle dertlere hem ol oldı tabîb (Pekolcay, 1980: 64)

Hak ana virdi mükemmel eyledi / Yaradılmışdan mufaddal eyledi

Ger olmasa idi ayân / Olmayısardı zemîn ü âsumân (Pekolcay, 1980: 65)

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhunun oluşum yolculuğu tasavvufî manada Tanrı'dan olan yolculuktur, ruhun dünyaya hazırlanış sürecini simgeler (Vaughan-Lee, 2017: 154). Yolculuğun ilk parçasını oluşturan bu süreçte birey -Hz. Muhammed'in (s.a.v.) temsilinde- Tanrı'yla birlik halindedir.

Vesîletü'n-Necât'ta yokluktan (Tanrı'dan) gelip yokluğa (Tanrı'ya) giden yol; tasavvuf inancının kaideleri ışığında Tanrı'nın birliği, yüceliği ulvî sıfatlarıyla tezyin edilerek; yaratma/yaratılma, varlık/yokluk kavramlarının örtük izahı çerçevesinde gerçek dünyayla sanal dünyanın ayrımı ima edilerek çizilir. Aynı zamanda yolculuğun öznesi yolculuğa çıkmak üzere hazırlanır. Bu demektir ki Jung'un *"numinosum tecrübe*" (Kısa, 2005: 69) olarak adlandırdığı dinsel tecrübe/yolculuk, öznenin istencinden bağımsız, görünmeyen bir varlığın (Tanrı'nın) etkisiyle vuku bulur.

2. Yolun Yolcularının Belirlenmesi: Nûr-ı Muhammedî ve Hz. Muhammed (s.a.v.) / Doğum Süreci

Varoluş yolculuğunda yolun hazırlanması, yola çıkacak yolcudan öncedir. O halde yolculuğun üçüncü aşaması yolcunun belirlenmesidir. Peygamberler, Tanrı'nın yeryüzündeki elçileridir, dostlarıdır. "*Ricâlu'l-aded"* (sayı adamları) olarak yokluk âleminin habercisi özel kişilerdir, gayb adamlarıdır (Chittick, 2008: 46). Dolayısıyla İlahî tesisi ilk kuran kişilerdir. Tanrı'ya yakınlık ve tevhid inancı öncelikli olarak onlarda teessüs eder. Dinsel deneyimin ilk yolcuları olarak peygamberlerdir. *Vesîletü'n-Necât*'ta da Tanrı tarafından varoluş macerasının eyleyeni olarak en güzide insan Hz. Muhammed (s.a.v.) seçilmiş ve onun ruhu özenle terbiye edilmiştir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhu yolculuk için hazırlandıktan sonra Nûr-ı Muhammedî'nin hazırlanması safhasına geçilir; bu da diğer bir yolculuk serüvenidir.

Nûr-ı Muhammedî, Allah'ın ilk defa ve ilk varlık olarak Hz. Muhammed'i (s.a.v.) kendi nûrundan yaratması manasına gelir ve "*hakîkat-ı Muhammedî"* olarak da bilinir (Akman, 2011: 108). *Vesîletü'n-Necât*'ta Nûr-ı Muhammedî; sırasıyla *Âdem, Havvâ, Şis, Enûş, Kaynân, Mehlâyil, Yârid, Uhnûh, Müteveşlah, Lemk, Nûh, Sâm, Erfahşed, Âbir, Fâlig, Erg, Sârug, Nâhur, Târah, İbrâhim, İsmâil'* in alnına intikal eder (Pekolcay, 1980: 72-76). Son olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) alnında karar kılar:

İşbu resmile müselsel muttasıl / Tâ olınca Mustafâya müntakil

Şöyle vardı irdi ol nûr aslına / İrişince ol Muhammed alnına (Pekolcay, 1980: 72-76)

Tanrı'nın öz mayasından bir nüve olan Nûr-ı Muhammedî'nin, kutsal elçilerden bir emanet olarak en nihayetinde Hz. Muhammed'e (s.a.v.) varması bir nevi terbiye etme/edilme süreci olarak değerlendirilebilir. Kutsal nur, peygamberlerden tevarüs ederek bir arayış yolculuğuna girer ve hakikî sahibini bulur. Arama eylemi; *kökensel, evrensel matrise duyulan bir tür özlemi ifade eder* (Eliade, 2017: 63). Nurun yolculuğu da kökenine /aslına dönmek arzusu ile arayış hareketidir ve kendi bünyesinde bir çeşit döngüsel erginlenme sürecidir.

Işık bir aydınlatma/aydınlanma vesilesidir. *Vesîletü'n-Necât*'ta takriben on beş beyitte Nûr-ı Muhammedî'nin yolculuğuna değinilmesi, Tanrı'nın habercileri vasıtasıyla tüm insanların yollarını aydınlatmak istemesine bağlanabilir.

Doğmak, dünyaya gelmektir. "Mevlid" kelimesinin lügat manasına tevafuk olarak *Vesîletü'n-Necât,* İslam dininin önderi Hz. Muhammed'in (s.a.v.) dünyaya gelişinden bahseden bir eserdir. "Gelme/geliş" kelimelerinin hareket içeren bağlamları da "yolculuk" kelimesine vurgu yapar. O halde doğum/dünyaya gelme bir yolculuk macerasıdır. *Vesîletü'n-Necât*'ta doğum yolculuğu iki ayrı şekilde aktarılır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhunun, Nûr-ı Muhammedî'nin Hz. Muhammed'e (s.a.v.) ulaşmasından bahsedilen bölümler doğum öncesi yolculuk aşamalarıdır. Fiziksel doğum ise dünyaya varışı hedefleyen yolculuktur. Doğum öncesindeki süreçte yolcular Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ruhu ve Nûr-ı Muhammedî'dir. Fiziksel doğumda ise yolcu, ışıktan bedensel kimliğe bürünerek dünyaya geliş seyrindeki hakikî yolcu olan insana dönüşür ve Hz. Muhammed (s.a.v.) olur. Yani ruh ve ışık birleşerek maddesel bir hüviyet kazanır.

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğum yolculuğu *Vesîletü'n-Necât*'ta rüya motifiyle nakledilir:

Didi bir nûr çıkdı evden nâgehân /Âşikârâ oldı cümle ins ü cân

Hem havâ üzre döşendi bir döşek /Adı Sündüs döşeyen anı melek

Üç âlem dahî dikildi üç yire / Her birisi aydayın nire yire

Magrîb ü maşrıkda ikisi anun / Biri damında dikildi Kâbenün

Bildüm anlardan ki ol halkun yegi / Kim yakîn oldı cihana gelmegi

Çünki bu işler bana oldı yakîn / Ben evümde otururken yalnuzın

Yarılup dıvar çıkdı nâgehân / Üç bile hûrî bana oldı âyân

Çevre yanuma gelip oturdılar / Mustafâyı birbirine muşdılar

İrdiler hûrîler bölük bölük bugûr / Yüzleri nûrından evüm doldı nûr

Didiler oglun gibi hiçbir ogul / Yaradılalı cihân gelmiş degül

Kimse görmeye bunun gibi ayâl / Şöyle gökçek itmiş anı Zü'l-celâl (Pekolcay, 1980: 85-86)

Bu beyitlerde "rüya" bir tür ulak vazifesi görür. Kutsal yol göstericinin sesi olarak (Çetin, 2010: 259) haber verir, öğüt verir, uyarır (Bruhl, 2016: 103). *Vesîletü'n-Necât*'ta doğum öncesinde Âmine annenin gördüğü bu rüya doğum yolculuğunun habercisidir. Dizelerdeki akış ve anlatış bile rüya içinde bir yolculuk olduğunu sezdirir. Rüya içinde, rüyalara özgü imgesel motiflerle Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğum yolculuğu nakledilir. Bu yolculukta da yolcu Hz. Muhammed'tir (s.a.v.).

Vesîletü'n-Necât'ta rüyanın akabindeki beyitlerde yoktan var eden, ezelî ve ebedî olan Tanrı'nın emriyle Hz. Muhammed (s.a.v.), dünya hayatının yolcusu olarak hazırlık evresi geçirir:

Hak Taâlâ emr kıldı ol gice / Hep yaradılmış kılalar ziyneti

Didiler Rıdvâna hem tîz durma dur / Hoş bezen hûr u kusûr ü cenneti

Kim bu gice ol habîb-i Hak gelür / Hem yagar halk üzre Hakkun rahmeti

Ehl-i cennet hûrî vü gılmâ kamu / Saçularla kılsun ana ragbeti

Tanrıdan Cebrâile emr oldı yap / Tamu kapusın götürgil heybeti

Hem vuhûş ile tuyûra kıl haber / Bu gice gözden gidersin gafleti (Pekolcay, 1980: 87)

Anlatılarda yolculuklar; olağandışı, alışılmamış ve şaşırtıcı bir hâl alabilir (Doğan, 2008: 74) Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ana rahminden dünyaya geliş yolculuğu da *Vesîletü'n-Necât*'ta mucizevî, mübalağalı ve sembolik bir üslupla nakledilir. Doğum anı "su", "kuş" ve "ışık" motifleriyle bezenir. Su; akıcılığı, arılığı, tezliği imler. Varlığı temizleyen, yenileştiren esrarlı bir güce sahiptir (Korkmaz, 1998: 96). Işık; mitolojik ve dinsel bağlamda Tanrı'nın bir lütfu, aydınlatma ve aydınlanma vesilesidir. Kuş ise uçmak özelliğiyle Tanrısal bir anlam taşır; yükselerek, Tanrı'dan yeryüzüne bilgi aktaran habercidir, kutsaldır. *Vesîletü'n-Necât*'ta "akkuş"tan bahsedilir. Kuşun renginin beyazlığı da yine duruluğu, lekesizliği ve günahsızlığı imler. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) kan olmadan doğması da doğum yolculuğunun temizliğine ve lekesizliğine göndermedir:

*Susadum **su** diledüm içmelige / Virdiler bir şişe dolu şerbeti*

*Sonra gark oldı vücudum **nûr** ile / Bürüdi beni o **nûrun** ismeti*

*Geldi bir **akkuş** kanadıle benüm / Arkamı sıgadı kuvvetle katı*

Dogdı ol sâatde ol şâh-ı rüsül / Kim anunla buldı âlem zulmeti

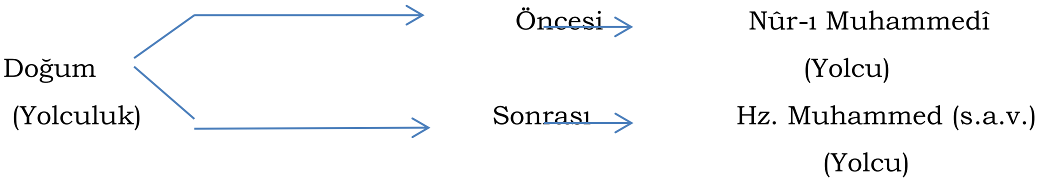
Görmedi agrı vü ***su kan*** *anası / Çekmedi bir zerre andan zahmeti*

Yir vü gök gulgule doldı ser-te-ser / Geldi ol ***nûr*** *gitdi âlem zulmeti* (Pekolcay, 1980: 88)

Yolculuklar bir dürtünün itkisiyle başlar. Bu dürtü simgesel bağlamda bir çeşit “haberci” ya da “maceraya çağrı” olarak adlandırılabilir (Campbell, 2010: 65). Simgesel düzlemdeki bu çağrının habercileri, içten gelen aşama dürtülerinin dıştaki simgesel biçimleri olarak ortaya çıkarlar (Gökeri, 1979: 72). Dolayısıyla *Vesîletü’n-Necât*’ta Hz. Muhammed’i (s.a.v.) doğum yolculuğuna yönlendiren itici güçler ya da haberciler olarak simgesel bağlamda “rüya” ve “kuş” imgeleri gösterilebilir. Bu imgeler, yolcuya kutsal yolculuğun başlayacağını muştular.

Vesîletü’n-Necât’ta doğum esnasındaki sembolik değerler, yolculuğun başlayacağına dair işaretler verilerek, İslamî açıdan tüm insanlığın temsilcisi olarak Hz. Muhammed (s.a.v.) yolculuğa hazırlanır. Böylelikle yolculuğun öznesi tayin edilmiş olur.

Çizelge-2:



3. Yürüyüşün Başlaması: Yoldaşın Belirlenmesi / Yükselme: Miraç / Mekân Değiştirme: Hicret

Yolculuğun beşinci aşamasını “yürüyüş” teşkil eder. Yürüyüş, amaca doğru adım adım yol almayı karşılar. Yol; koşarak, yutarak, sindirmeden alınırsa yolculuk manasını yitirir; ancak sükûnetle, sindirerek alınırsa anlam kazanır. Yürüyüş hareket içerir. Hareket, mesafe kat etmek ve değişim/dönüşüm için elzemdir. Yolcu yolda yürümeye başladığı anda kendi özünden yeniden doğacaktır.

3.1. Yoldaşın Belirlenmesi

Yolcu, yürüyüşünü gerçekleştirmesi için yoldaşa ihtiyaç duyar. Yoldaş, yolcunun yolunu beraber aldığı arkadaşı aynı zamanda ona yön tayin eden/edecek varlıktır. *Vesîletü’n-Necât*’ta “Cebrâil” ve “Burak” Hz. Muhammed’e (s.a.v.) yolculuğunda rehberlik eden varlıklardır. “Cebrâil” Tanrı ile Hz. Muhammed (s.a.v.) arasında tesisi kuran Tanrı’nın sesidir. Yani Tanrı’nın buyruklarını yerine getirmekle vazifelidir. Bu durumda *Vesîletü’n-Necât*’ta yolcu yoldaşlarını kendisi değil, Tanrı seçmiştir.

Cebrâil’in adı, *Vesîletü’n-Necât*’ta ilk olarak Hz. Muhammed’in (s.a.v.) doğumu esnasında geçer. Tanrı’nın ona ilk emri, ulu insanın doğumunun gerçekleşmesi için cehennemin kapılarını kapatmasıdır:

Tanrıdan ***Cebrâil****e emr oldı yap / Tamu kapusın götürgil heybeti* (Pekolcay, 1980: 87)

Cebrâil, Hz. Muhammed’e (s.a.v.) doğum yolculuğundan itibaren eşlik eder. Ancak bu bölümdeki vazifesi, eşlik etmek ya da yönlendirmekten ziyade yolculuğun önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır. *Cebrâil*’in yoldaşlığı yolu/yolculuğu kolaylaştırarak vuku bulur.

Cebrâil, ikinci ve aslî vazifesini Hz. Muhammed’in (s.a.v.) miraç yolculuğunda gerçekleştirir. Tanrı’nın ikinci emrini yerine getirerek, *Burak*’la birlikte Hz. Muhammed’i (s.a.v.) Tanrı’ya doğru yönlendirir. Kahramanlar, yolculuklarının başlangıcında ekseriyetle maceraya çağrıyı reddederler. Bu durumda olumlu eylem gücünü yitirerek kurtarılacak bir kurbana dönüşür (Campbell, 2010: 73). Ancak Hz. Muhammed (s.a.v.), miraç ve rıhlet yolculuğunda çağrıya dönüt verir. Çünkü o, varolduğu ilk andan itibaren tüm insanlığın timsali, kutsanmış bir kahramandır. Bu sebeple Tanrı’nın emrine itaatle yükümlüdür.

Miraç yolculuğunda, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) tüm insanlığa nur olduğu gibi, *Cebrâil* de yaradılış mayasına uygun olarak Hz. Muhammed’e nur olur. Onun yolunu aydınlatır, önünü açar, yolculuğunu asan kılar.

Anda nâgehân ol yüzi ak / ***Cebrâil*** *cennetden irgürdi* ***Burak***

Tur berü gel yâ Muhammed tîz didi / Kim seni Hak Hazretine ündedi

Turdı fi'l-hâl Mustafâ-yı meh-rû / ***Cebrâil*** *katına vardı ilerü*

Cebrâil *tartdı* ***Burak*** *bindi ana / Hoş yöneldi yüridi Hakdan yana*

Aldı gitdi Mustafâyı ***Cebrâil /*** *Önüne düşdi ana oldı delîl* (Pekolcay, 1980: 110)

Miraç yolculuğunda Hz. Muhammed'e (s.a.v.) diğer yoldaş *Burak*'tır. *Burak* bir rehber olmaktan ziyade bir araçtır. Yukarıdaki iki beyitten de anlaşılacağı üzere *Burak*'ın, *Vesîletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'in miraç gecesi binekliğini yapan, yolculuğunu sağlayan genel bir motif olduğu anlaşılır. Aynı zamanda *Burak* kelimesinin "parıldamak, şimşek çakmak" anlamına gelen Arapça berk kelimesinden türetilmiş olup renginin saf ve parlak oluşu veya çok hızlı hareket edişi sebebiyle bu adı almasına (Ürkmez, 2015: 177) binaen ışığı ve tezliği imlediği anlaşılır. O halde *Burak*, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yolculuğuna ivme kazandıran ve yine yolunu aydınlatan bir yoldaş olduğu çıkarımı yapılabilir.

Vesîletü'n-Necât'ta *Cebrâil*'in Hz. Muhammed'e (s.a.v.) son yoldaşlığı, onun ölüm yolculuğunda yokluk imgesi Tanrı'ya dönüşündedir. *Cebrâil,* ölüm arifesindeki Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Tanrı'dan taleplerini Tanrı'ya bildirmekle vazifelidir. Son olarak da "kara tonlar" giyerek ölüm haberini Hz. Muhammed'e (s.a.v.) iletir. Yani hem elçi hem habercidir:

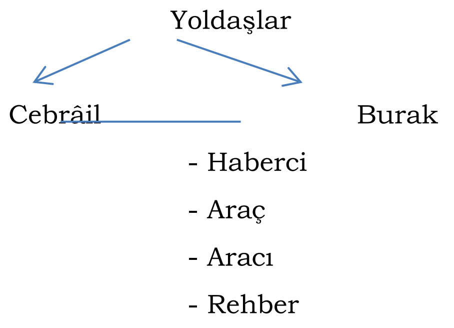
İşbu hâ içreyken irdi Cebrâil / Didi kim sana selâm itdi Celîl

Sordı hâlüni dahi hem ol Çalap / Sor habîbüm ne kılur didi taleb (Pekolcay, 1980: 144, 145)

Kara gussa tonların geymişdi ol / Anı eyle göricek sordı Resûl

Didi Cebrâile i kardeş niçün / Kara gussa ton ile geldün bugün (Pekolcay, 1980: 147)

Çizelge-3:



3.2. Yükselme: Miraç

Miraç kelimesi lügatte "merdiven, göğe çıkma" anlamlarına gelir (Devellioğlu, 2000: 651); Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatında vukubulan en derunî hal ve olaylardan biridir. Müslümanların kat edebilecekleri veya kazanabilecekleri yol ve imkânlara ışık tutması açısından önemlidir (Kara, 1998: 25). Zira Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatında bir dönüm noktasıdır.

Miraç da özünde yolculuk barındırır. Çünkü bir yerden bir yere geçiş/yer değiştirme/hareket söz konusudur. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) gerçekleştirdiği en ulvî yolculuktur ki yoklukla vuslata erdiği ilk andır ve bir milattır (Küçük, 2012: 771). Milattır; çünkü Hz. Muhammed (s.a.v.) bu yolculuktan dönüşte bir tinsel arınma yaşar. Öyleyse miraç yolculuğunun bir öncesi bir sonrası olmak üzere iki cephesi vardır. Miraç yolculuğunun öncesindeki yol dünyevî iken sonrası uhrevîdir. Öncesinde akıl, fehm ve vehm devrededir; sonrasında akıl, idrak ve izan devre dışı kalır (Çapku, 2015: 62). *Vesîletü'n-Necât*'ta miraç bahsinde bu olağan dışı hallere şu dizelerde rastlanır:

Yolda çok dürlü acâib gördi hem / Geldi Kudse irdi vü urdı kadem

Gördiler nurdan urulmış nerdüban / Bil oradan oldılar göge revân

Ol gök ehli cümle karşu geldiler / Mustafâya dürlü ikrâm kıldılar

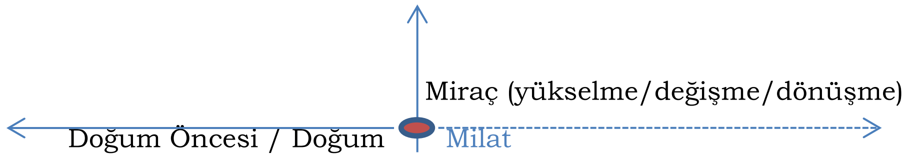
Göklerün kangısına girdise ol / Her birinde çok acâ'ib gördi bol

Arş u kürsîyi görüben ol hoca / Geçdi yetmiş bin hicâbı ol gice

Hakkı gördi Mustafâ bî-keyf ü kem / Hak durur bu sözleri ben kim direm (Pekolcay, 1980: 110,111, 114, 115)

Miraçtaki yolculuk dikey yöndedir ve kelimenin anlamına münasip olarak yükseliş içerir. Hz. Muhammed (s.a.v.)'in miraçtan önceki yolculuğu ise yatay boyuttadır yüzeyseldir ve düzdür. Yani her bireyin yaşamında olabilecek hadiselerden ibarettir. Bu da tasavvufî bağlamda yorumlandığında, miraç yolculuğunun kâmil insanlara özgü olduğunu kanıtlar. Mucizevî haller, daha ziyade miraçla birlikte ortaya çıkar. *Vesîletü'n-Necât*'taki sıradışı durumların miraç yolculuğu bahsinde daha ziyade yer alması, Hz. Muhammed'teki (s.a.v.) değişim/dönüşümün sinyallerini verir. Hz. Muhammed (s.a.v.) bilinçdışına yaptığı miraç yolculuğuyla ruhanî olarak boyut değiştirir. Manevî boyuta yükselerek manevî olgunlaşmanın zirvesine varır. Başka bir deyişle psişenin bilinçdışı yüzünü deneyimleyerek kökensel/değişmeyen/mutlak olan gerçek öze ulaşır.

Çizelge-4:



Miraç yolculuğunda aklın ve bedenin devre dışı kaldığı iması edebî bir üslupla *Vesîletü'n-Necât*'ta şöyle nakledilir:

Akl tavusı açdı girü perr ü bâl / Tâ ki cevlânile göstere cemâl

Fikr sahrâsı içine girdi hoş / Cân semen-zârında cevlân kıldı uş

Urdı ma'nî perrini birbirine / Tâ ki nakş u reng-i fikret görüne

Taldı dil bahrine hem gavvâs-vâr / Buldı anda nice dürr-i şâhvâr

Aldı aşk bâzârına geldi anı / Ana âşık müşterî gelsün kanı (Pekolcay, 1980: 108)

Bu dizelerde Hz. Muhammed'in (s.a.v.) miraç yolculuğunu aşk ve aşkın tecelligâhı gönül ile deneyimleyeceği iması yapılır. Aynı vurgu miraç bahsinin sonunda da yapılır:

Anda ol irdügine hiç akl u fehm / İrmedi irmeyiserdür cümle vehm (Pekolcay, 1980: 115)

Hz. Muhammed (s.a.v.) ruhuyla yaptığı bu yolculukla ileri derecede derinlik kazanır ve lahutî sırlara mazhar olur. Bireyin ancak ölümden sonra amellerinin ve ruhunun üzerinde semalara çıkabileceği (Düzenli, 2001: 43) miraç yolculuğu, Hz. Muhammed'de (s.a.v.) ölümden evvel nasip olmuştur. *Vesîletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'in bu ayrıcalığı, gök ehli aracılığıyla şöyle beyan edilir:

Bu kerâmetler ki Hak virdi sana / Virmedi hiç kimseye öndin sona (Pekolcay, 1980: 112)

Vesîletü'n-Necât'ta Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yükseliş yolculuğu "nurdan bir merdiven" benzetmeliğiyle başlatılır. "Merdiven" hem miraç kelimesinin anlamına münasip hem de yükselmek için bir araç olması gerekçeleriyle kullanılmış olabilir. Merdivene uygun sıfat olarak "nûr" kelimesinin tercihi ise yine aydınlanmaya, İlahî sıfatlara ve yaratılış özüne göndermedir:

Gördiler nûrdan urulmış nerdüban / Bil oradan oldılar göge revân (Pekolcay, 1980: 111)

Miraç bahsi *Kur'ân-ı Kerîm*'de *Necm Suresi*'nin 1-18 ayetlerinde geçer. Necm, yıldız manasına gelir (Develioğlu, 2000: 185). Yıldızların geceleyin gökyüzünü aydınlatarak kandil vazifesinin görmeleri, bu özelliğinden dolayı insanların talihi üzerinde tesirleri olmaları, onlara kılavuzluk etmelerinden hareketle, yine ışığın ve ışık sembollerinin yolculuktaki önemine işaret yapılır. Zira *Vesîletü'n-Necât*'taki ışık ve sembolleri, Hz. Muhammed'in yolculuklarının yol göstericisidir.

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) *Vesîletü'n-Necât*'ta semaya yükselirken acayip hadiselere tanıklık ederek yetmiş bin perde geçmesi ve son durak Sidretü'l- müntehâya varması, mistik deneyiminin kademeleridir. Mistik deneyimdir; çünkü mistik deneyim özünde görünmeyen dünyaya ait varlıklarla bağlantı kurmak manasına gelir (Levy Bruhl, 2016; 32). Hz. Muhammed (s.a.v.) miraç yolculuğuyla; ansızın vuku bulan, aşkın ve içkin varlığın görünüşlerini yansıtan dünyanın bütün olarak algılanabilmesini sağlayan mistik tecrübenin zirvesini yaşar (Hökelekli, 2013: 328). Hz. Muhammed'in (s.a.v.) mistik yolculuğu şu beyitlerle neticelendirilir:

Hak Taâla Hazretine irdi ol / Hak ne kim gösterdi ise gördi ol

Bî-hurûf ü lafz u savt ol Pâdişâh / Mustafâya söyledi bî-iştibâh

Hakkı gördi Mustafâ bî-keyf ü kem / Hak durur bu sözleri ben kim direm

Hakdan her maksûdını buldı tamâm / Menzîline döndi girü ol hümâm (Pekolcay, 1980: 115)

Yükseliş yolculuğu, Hz. Muhammed'e (s.a.v.) Mutlak Varlık tarafından tavzif edilen sorumluklarla nihayete erer. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) aldığı sorumluluklar, deneyimlediği hadiseler onun değişim ve dönüşümünün sebepleridir. Zira namaz gibi tüm ibadetlerden Hz. Muhammed'in (s.a.v.) üzerinden tüm insanlığın sorumlu tutulması benlik dönüşümünün gerçekleşmesi içindir (Küçük, 2012; 69). *Vesîletü'n-Necât*'ta değişim ve dönüşüm mevzuu sezdirilerek anlatılır.

Vesîletü'n Necât'ta miraç yolculuğunun gidiş- aşamalar- dönüş düzeni şeklinde kendi içinde tamamlandığı görülür. Yine bu yolculukta da döngüsellik söz konusudur. Çünkü Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yola çıktığı yerle yolu tamamladığı yer aynıdır: dünyadır. Hz. Muhammed (s.a.v.) dünyadan ayrılıp merdiven misali aşama basamaklarını tek tek tırmanarak gayb âlemini müşahade eder ve dünyaya geri döner.

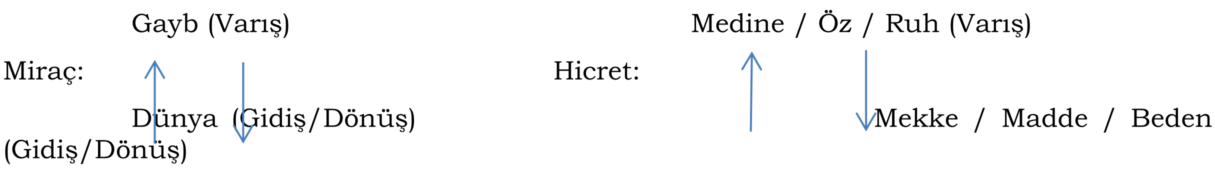
3.2. Mekân Değiştirme: Hicret

Yolculuk özünde mekân değiştirmek manasını taşır. Yer değişikliği, bir mekânın gerçekmiş gibi sayılan yerleşik alışkanlıklarına başka bir yerden bakarak onun nasıl bir yanılsama olduğunu görmeyi sağlar. Böylelikle Nietzsche'nin dediği gibi; *"yanılsama olduğunu unuttuğumuz yanılsamalar olan hakikat"*e ulaşılır (Bostancı, 2018: 60). Hicret kelimesi *memleketten memlekete göç* (Develioğlu, 2000: 368) anlamına gelir. Muhammed'in (s.a.v.) göç yolculuğu da bir tebdîl-i mekân hareketiyle gerçeği arayış eylemidir.

Zahirî manada Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Mekke'den Medine'ye göçü olan hicret eylemi, bâtıni manada bireyin bulunduğu manevî noktadan bireysel tecrübesiyle aklî, zihnî ve hissî melekelerini kullanarak ayrılması ve başka bir yere/özüne varmasıdır. Özü/mutlak gerçeği arayış ihtiyacından doğan ruhsal hicretler bireyin olgunlaşmasına, değişmesine ve dönüşmesine vesile olur.

Vesîletü'n-Necât'ta Hz. Muhammed'in (s.a.v.) miraç yolculuğu dünyadan gayb âlemine doğru bir yükseliş hareketi iken hicret yolculuğu dış dünyadan bireyin iç dünyasına yükselme hareketi olarak yorumlanabilir. Tanrısal yükseliş daha manidar ve özel olduğu için miraç, zirveyi teşkil eder. Yani miraç yolculuğunda Tanrı direk deneyimlenirken hicret yolculuğunda dolaylı olarak deneyimlenir. Her ikisi de değişim ve dönüşüm vesilesi olarak yücelik ihtiva eder. Miraç yolculuğunda Hz. Muhammed (s.a.v.) değişmiş ve dönüşmüş olarak dünyaya, hicret yolculuğunda ise bedene döner. Bedenin yolculuğu ise ölümle gerçekleşir.

Çizelge-5:



Gayb (Varış)
Miraç:
Dünya (Gidiş/Dönüş)

Medine / Öz / Ruh (Varış)
Hicret:
Mekke / Madde / Beden (Gidiş/Dönüş)

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) tüm insanlığın temsilcisi özel birey olarak Hak'tan aldığı sorumlulukları halka iletmek için yaptığı hicret yolculuğu *Vesîletü'n-Necât*'ta şöyle ifade edilir:

Emr-ı Hakkı halka bildürdi tamâm / Dîn-i İslâ buldı eksüksüz nizâm

Her neyi kim kullara Hak kıldı farz / Hem salâtdan gayrı anda oldı arz (Pekolcay, 1980: 117)

4.İz / Sonun Başlangıcı Olan Yolculuk: Ölüm

Ölüm, fiziksel manada ruhun bedeni terk etmesi şeklinde yüzeysel bir tanımlamanın haricinde dinsel ve tinsel olarak yeniden doğuşu imler. Her birey için büyük uyanışı ifade eder (Chittick, 2008). Çünkü ölüm hadisesi tek gerçekliğin yokluk olduğu bilgisini verir. Tasavvufî manada birey, fizikî dünyada ölmeden önce ölerek; tüm sahip olduğunu sandığı ama olmadığı sanal variyetini terk ederek onları yoktan var eden yokluk ötesinin hâkimi Tanrı'yı özümser. O halde ölüm iki türlüdür: Fiziksel ölüm ve tinsel ölüm. Her ikisi de sona değil başlangıca işaret eder. Ancak fiziksel ölümün bir başlangıç olabilmesi tinsel ölümün gerçekleşmesine bağlıdır.

Anlamlı yolculukların hepsi bir geçiş sürecidir ve her geçilen yerde bir iz kalır (İnam, 2018: 48). Ölüm bu yolculuklardan kalan son iz gibi görünse de ölümden sonrasına atılan adımın ilk izidir. Yani ölüm yoktan var edilen hakikatin sanal görüngüsü olan dünyadaki yolculukların bıraktığı son iz, aynı zamanda ölümden sonra yokluğa giden yolda bırakılan ilk izdir.

Dünyadaki her şey ebedîdir ancak sürekli değildir. Ebedî olması yoktan var edilmesinden, sürekli olmaması var edilirken varlıklarına sınır konulmasından ileri gelir. Dolayısıyla bireyin yaşam yolculuğu sürekli şekil değiştiren bir güce sahiptir ve ölüm yolculuğu da bu değişimin hareketidir (Martin, 2002: 80). Bu manada ölüm yolculuğu bir boyut değiştirme ve dönüşüm sürecidir.

Vesîletü'n-Necât'ta ölüm yolculuğunun sinyali hicret bahsinin sonunda verilir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yaşamının sona erdiği mekân Medine'dir. Medine, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) fizikî dünyadaki son noktası, uhrevî dünyadaki ilk noktasıdır.

Anda turdı anı idindi makam /Anda oldı âhır-ı ömri tamâm (Pekolcay, 1980: 117)

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ölüm yolculuğunda iki yoldaşı vardır: *Cebrâil* ve *Azrâil*. *Cebrâil* ölüm habercisi, *Azrâil* ölümü eyleyendir. *Cebrâil* Hz. Muhammed'in (s.a.v.) son arzularını Tanrı'ya ulaştırmak, *Azrâil* ise ölüm hadisesini gerçekleştirmek için vardır:

*Nâgehân ol peyk-i Hazret **Cebrâil** / İrdi vü didi selâm itdi Celîl* (Pekolcay, 1980: 147)

***Cebrâil** geldükde sonra emrile / Anda gelmiş idi **Azrâil** bile*

Didi gelmişem ziyâret itmege / Dahi kabz-ı rûh idüben gitmege (Pekolcay, 1980: 147)

Vesîletü'n-Necât'ta ölümün bir bitiş, son ya da kötü bir hadise olmadığı; çünkü ölümle yeni bir başlangıcın olacağı kullanılan ifadelere de sirayet eder: Örneğin ölümle ilgili; "*yolumı ecel almak (488), kara gussa tonların geymek (614), kabz-ı rûh itmek (623), cânın Hakk'a teslîm itmek (643), hümâ kuşı çü pervâz eylemek, sefer eylemek*" ifadeler kullanılır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yaşam yolculuğu ecelin karalar bürünerek ruhunu alması ve bir kuş misali Tanrı'ya ulaştırmasıyla sona ermiştir. Yaşamın ve ölümün yol ve yolculukla ilintili olduğu iması yapılır.

Ölümün dünyevi varoluşun sonu olduğu ve tüm varlıklar için geçerli olduğu gerçeği şu beyitlerde çok net vurgulanır:

Her ne denlü çok yaşarise kişi / Âkıbet ölmek dürür anun işi

Bilüriken kim ölürüz âkıbet / Çüriyüp toprak oluruz âkıbet (Pekolcay, 1980: 161-162)

Vesîletü'n-Necât'ta Hz. Muhammed'in ölüm yolculuğunun ardından tüm insanlığa sesleniş mahiyetinde; öteki dünya, hazırlık, nefsi terk etme, Tanrı'ya dönme vurgusu yapılarak yolculuğun doğru yolu (hidayeti) bularak değer kazanacağı söylenir. Tüm yolculukların nihaî hedefi Tanrı'ya varıştır. Ölüm yolculuğu sadece hayat yolunun son noktası, tekrar Tanrı'ya ulaştıran yeni bir yolun ilk noktasıdır.

Sonuç

Varoluşsal düzen yol/yolculuk temi üzerine kuruludur. Doğum-yaşam-ölüm şeklinde çizilen yol, tüm varlıklar için geçerli bir süreçtir ve düzdür. Ancak tüm varlıklardan üstün kılınan insanlar için ikincil bir yol söz konusudur. Bu yol dairesel bir sistemdir. Sistemin dünya tarafı varlığı, dünya ötesi yokluğu imler. Bireyin doğum öncesiyle başlayan dünya yolculuğu ölüm sonrasında yeniden doğuşla sona erer. Ancak yolculuk süresince birey, türlü sorumlulukları vardır. Bütün yolculuklarda olduğu gibi, varoluşsal yolculuklarda da varış hedefi söz konusudur. Hedefe varış, kendisine yüklenen bu sorumlulukları yerine getirmekle mümkündür. Tasavvufî bağlamda varoluşsal yolculukta bireyin en büyük sorumluluğu, doğum öncesinde kendisine Tanrı'dan bir parça olarak bırakılan yaratılış özüne ulaşmaktır. Birliği/öncesizliği/sonrasızlığı/yokluğu simgeleyen Tanrı'yı erginlenme/olgunlaşma/ değişim/dönüşüm süreçleriyle özünde yakalamaktır. Bu sebepledir ki dünya yolculuklarında birey sürekli bir arayış peşindedir. Arayış yolculuğunda bireye farklı şekillere bürünerek eşlik eden, yol gösteren, haber veren yoldaşlar ya da uyarıcılar söz konusudur. Bu yoldaş/yoldaşların çağrısı ve beraberliğinde birey varoluşsal yol ve yolculuk macerasını tamamlar ve ölümle mutlak varlığa, değişmeyene, hakikate varır.

15. asırdaki mevlid örneği *Vesîletü'n-Necât* da, Hz. Muhammed (s.a.v.) üzerinden, tüm insanlığın varoluşsal seyrinin/yolunun yolculuğunu anlatır. İslam dininin akidelerine bağlı kalınarak oluşturulan *Vesîletü'n-Necât*'ta Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğum öncesi, doğumu, miracı, hicreti ve rıhleti gibi hayatına dair her aşama yol ve yolculuk ayrıntıları içerir. Buna göre Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yolculuğu özünde tüm insanlığın yolculuğudur. Yatay çizgide hayatın rutin yolculuğu anlatılırken dikey çizgide Hz. Muhammed'in (s.a.v.) iniş çıkışları, yer değiştirmeleriyle ancak kâmil insanın geçirebileceği hayat yolculuğu anlatılır. Yani O'nun yatay yolculuğu dış/tekdüze/genel yaşamı, dikey yolculuğu iç/değişken/özel yaşamı imler.

Sonuç olarak *Vesîletü'n-Necât*'ın Hz. Muhammed (s.a.v.) üzerinden tüm insanlığa telkini; bireyin ben'den yola çıkarak aşamalar yolculuğuyla daimî bir arayış ve değişimlerle içlerindeki Tanrısal öz'ü yakalamaları ve sürgün edildikleri dünyadan öz vatana ulaşmalarıdır.

Kaynakça

Akman, M. (2011). Hakikat-i Muhammedî Düşüncesi ve Bu Düşüncenin Referanslarını Aktaran İki Kaynak ve Müellifleri. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 2,* 107-131.

Bostancı, N. (2018). Bir Yer Değiştirme ve Yanılsama Olarak Yolculuk. İbrahim Şahin ve Deniz Depe (Ed.), *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk* (s. 59-68), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

Bruhl, L. (2016). *İlkel Toplumlarda Mistik Deneyim ve Simgeler* (Çev. Oğuz Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Cambell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu.* İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Chittick, W. (2008). *Varolmanın Boyutları.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Çapku, A. (2015). Süleyman Çelebi'nin Mevlidine Felsefî Bir Bakış. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 2,* 59-66.

Çetin, Ö. (2010). Jung Psikolojisinde Rüya. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19, 2,* 249-269.

Dellaloğlu, B. F. (2018). Yolcu Yolunda Gerek. İbrahim Şahin ve Deniz Depe (Ed.), *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk* (s. 35-42), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat.* Ankara: Aydın Kitabevi.

Doğan. A. (2008). *Dönüşüm Sürecindeki İnsanın Sembolik Seyahati ve Hüsn ü Aşk Örneği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.

Düzenli, Y. (2001). Sembolizm Açısından İsra ve Miraç'a Yeni Bir Yaklaşım Denemesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2,1,* 31-48.

Eliade, M. (2017). *Arayış* (Çev. Cem Soydemir). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Eraydın, S. (2004). *Tasavvuf ve Tarikatlar.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Frager, R. (2010). *Kalp, Nefs ve Ruh* (İbrahim Kapaklıkaya). İstanbul: Gelenek Yayınları.

Gökeri, A. İ. (1979). *Arketiplere Dayanan Yeni Bir İnceleme Yönteminin Tanıtılarak İngiliz ve Türk Edebiyatında Bazı Romans ve Epik Niteliğindeki Yapıtlara Uygulanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara Üniversitesi DTCF. Ankara.

Gürbüz, A. (2016). *Zen ve Tasavvuf Işığında Kendini Bilmenin Yolu.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Hökelekli, H. (2013). *Din Psikolojisi.* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

İnam, A. (2018). Hiç İçinden Yolculuk. İbrahim Şahin ve Deniz Depe (Ed.), *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk* (s. 35-42), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

Kara, M. (1998). Mîrâc Mîrâciyye ve Bursalı Safiye Hatun'un Vakfiyesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7, 7,* 25-40.

Kartal, A. (2014). *Doğunun Uzun Hikâyesi.* İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.

Kılıç, S. (2018). Benliğin İnşası. İstanbul: İnsan Yayınları.

Kısa, C. (2005). *C. G. Jung'da Din ve Bireyselleşme Süreci.* İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Konevi, S. (2009). *Tasavvuf Metafiziği.* İstanbul: İz Yayıncılık.

Korkmaz, R. (1998). Dede Korkut Hikâyelerindeki Su Kültünün Mitik Yorumu. *Türk Kültürü, 418,* 91-98.

Küçük, O. N. (2014). *Mevlânâ'ya Göre Manevî Gelişim.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Martin, C. L. (2002). *İnsanın Yolu.* Ankara: Phoenix Yayınları.

Pekolcay, N. (1980*). Mevlid (Vesîletü'n-Necât).* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ürkmez, E. (2015). *Türk-İslâm Mitolojisi Bağlamında Mi'râç Motifi ve Türkiye Kültür Tarihine Yansımaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Vaughan-Lee, L. (2017). *Kalbin Dönüşümü* (Çev. Sema Krebs). İstanbul: İnsan Yayınları.

FETHALİ KAÇAR'IN ÇAĞATAY TÜRKÇESİ SÖZLÜĞÜNDE YER ALAN MOĞOLCA VEYA TÜRKÇE-MOĞOLCA ORTAK VE BENZER SÖZCÜKLER ÜZERİNE

Dr. Farhad Rahimi
Tebriz, farhad_rahimi2007@yahoo.com

Özet

Kuzey-Doğu Türkçesinin ikinci dönemi olan Çağatay Türkçesi, Doğu Türklerinin 13. yüzyılın başlarından 20. yüzyılın başlarına kadar kullanılmaya devam eden yazı dilidir. Nevayi'nin ölümünden sonra, onun eserlerinin kolayca okunması için, İslam dünyasının her bir köşesinde çeşitli sözlükler yazılmaya başlandı. Genellikle Osmanlı imparatorluğu, İran, Azerbaycan, Hindistan ve Türkistan'da yazılan ve Türk dilinin gelişmesi tarihi için çok büyük bir değere sahip olan bu sözlükler bir sözlükçülük ekolu oluşturmuştur. İran sahasında da Ali Şir Nevayi'nin eserlerini anlamak üzere birçok Çağatay Türkçesi sözlüğü düzenlenmiştir. Bunlardan bir tanesi Fethali Kaçar tarafından 1861'de İran'da yazılmış ve Çağatay Türkçesi-Farsça bir sözlük olan Luġat-ı Etrākiyye'dir. Bu çalışmada inceleme konumuz olan sözlükte yer alan Moğolca veya Türkçe-Moğolca ortak ve benzer sözcükler üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çağatay Türkçesi, Çağatay Türkçesi Sözlükleri, Nevayi, Moğolca, Fethali Kaçar, Luġat-ı Etrākiyye, İran, 19. yüzyıl.

ON MONGOLIAN OR TURKISH-MONGOLIAN COMMON AND SIMILAR WORDS OF THE FETHALİ KACHAR'S CHAGATAİ TURKİSH DİCTİONARY

Abstract

Chagatai Turkish, the second period of the North-East Turkic language, is a writing language that the Eastern Turks continue to use from the beginning of the 13th century until the beginning of the 20th century. After Nevayi's death, various dictionaries began to be written on every corner of the world of Islam, so that his works could easily be read. These dictionaries, written mostly in the Ottoman Empire, Iran, Azerbaijan, India or Turkestan and having a great value for the history of Turkish language development have created a lexicographical schools. Also in the Iran field many Chagatai Turkish dictionaries were arranged to understand the works of Ali Şir Nevayi. One of them was Luġat-ı Etrākiyye, written by Fethali Kaçar in 1861 in Iran and is a Chagatai Turkic-Persian dictionary. This study focuses on the common and similar words of Mongolian or Turkish-Mongolian in the dictionary which is the reviewing position.

Key Words: Chagatai Turkish, Chagatai Turkish Dictionaries, Nevayi, Mongolian, Fethali Kachar, Luġat-ı Etrākiyye, İran, 19th century.

1. Fetġ-‘Alí Ķacar'ın Sözlüğü

Fetġ-‘Alí Bin Kelb-‘Alí Bin Mürşid Ķulı Bin Fetġ-‘Alí Ķacar-ı Ķazvíní tarafından Nāŝıruddín Şāh adına (hük. h. 1264-1313) 1861'de İran'da yazılmış ve Çağatay Türkçesi-Farsça bir sözlük olan bu eserin adı, *Luġat-ı Etrākiyye'dir.* İran'da beş nüshası vardır. Thury ve Romaskeviç nüshaları ile birlikte toplam yedi yazma nüshası bilinmektedir.

İran kitaplıklarında şu nüshalar bulunmaktadır (Dirayeti, 1389: 1056):

1. Tahran-Melik Milli Ktp. *(Meķālíd-i Türkiyye)* (**ML**): nr. 396/1, 350 yaprak, istinsahı: h. 1280 (Efşar, Danişpejuh, 1363: 20-21).

2. Tahran-Milli Ktp. *(Luġat-ı Etrākiyye)* (**M1**): nr. F-1835, 427 yaprak (Envar, 1371: 286), istinsah: h. 1279 Aġmed bin İsmā‘íl el-Ģüseyní.

3. Tahran-Milli Ktp. *(Behcetü'l-Luġat)* (**M2**): nr. F-1836, 420 yaprak, istinsahı: h. 13. yüzyıl (Envar, 1371: 287).

4. Kum-Merkez-i İhya-yı Miras-ı İslami Ktp. *(Meķālíd-i Türkiyye)* (**İH**): nr. 4343, 352 yaprak, istinsah: h. 1280 (Eşkeveri, 1388: 406-407).

5. Tahran Üniversitesi-İlahiyat Fakültesi Ktp. *(Luġat-ı Etrākiyye)* (**TÜ**): nr. B-150, 241 yaprak (Hücceti, 1345: 3-4), istinsah: h. 1278.

2. Eserde yer alan Moğolca veya Türkçe-Moğolca ortak/benzer sözcükler

Başvurulan eserlerin sayfa numarası genellikle yay ayraç içinde bulunan ilk sayıyla, yayınlarda verilen beyit veya bölüm numarası ise ikinci sayıyla belirtilmiştir.

Abaġa (آباغا) “amca; [babasından sonra saltanat tahtına çıkan ve] Hülegü Ĥan bin Tolı Ĥan bin Çengiz Ĥan'ın [büyük] oğlunun adı. [Hülegü Ĥan'ın amcasının adını taşıdığı için bu adla anılmıştır]”. Bk. AŞ-Atalay (1), CC (1)// SG: Abaġa/Abaķa (95)// Alt.Tr (19), Krgz.Tr (1): Aba// Tatar.Tr: Abıy (19)// Derleme: Abaka// Moğ-Les: Abaga/Avga (4).

Orda (اَورده) “sultanların haremi”. Bk. SG (241), NS (25a)// **Ardu/Ordu** (آردو-اُردو) “sultanların çadırı”// SG: Ordu (241)// DLT: Ordu “beyin oturduğu kent; in” (777)// Kzk.Tr: Orda “yönetim merkezi; saray” (417)// Krgz.Tr: Ordo “hanın karargâhı; in” (598)// YUyg.Tr: Orda “yuva; ocak; orta çağlardaki Türk yerleşim merkezleri” (297)// Moğ-Les: Ordu(n)/Ord “hükümdarın yaşadığı yer; saray; çadır” (964).

Altun (آلتون) “altın”. Bk. SG (170), DLT (549), CC (7), YUyg.Tr (11)// Krgz.Tr: Altın (30)// Moğ-Les: Alta(n)/Alt(an) (53).

Aba (آبا) “[cet, büyük baba]; Kābil vilayetinde bir yer adı”. Bk. SG (ابا) (95)// DLT: Aba “baba” (538)// Alt.Tr: Aba “baba; büyük baba; büyük babanın ağabeyi; amca; anne; büyük kız kardeş” (19)// Mlk.Tr: Appa “dede” (86)// Moğ-Les: Abu/Aba/Av/Āv “baba; büyük baba” (8).

Av (آو) “av, şikâr”. Bk. SG (181), Tatar.Tr (30), Özb.Tr (61), Trkm.Tr (37)// DLT: Aw/Av (564)// CC (208), Mlk.Tr (420): Uv// Krgz.Tr: Anğ/Uu (33/788)// YUyg.Tr: Aij/O(v) (13/300)// Moğ-Les: Aba/Av/Ang/An(g) (3/70).

Aġa (آغا): “büyük kardeş, ağabey, aka”. Bk. AŞ (8b), SG (149), CC (2), Krgz.Tr (9), Mlk.Tr (70), Tatar.Tr (21), YUyg.Tr (4), Trkm.Tr (22)// Alt.Tr: Agaçak/Aka (21/22)// Moğ-Les: Aha/Ah (95).

Arılıb (آرِيْليب) “temizlenmiş, arınmış”// AŞ (5b), SG (116): Arımaķ/Arılmaķ// DLT: Arı-/Arın-(554/555)// CC: Arın- (11)// Krgz.Tr: Arıl- (44)// Moğ-Les: Aril-/Arila-/Arigud-/Ariuda-(85/84).

Adun (آدون) “Moğ. at sürüsü, yılkı”. Bk. SG (115), NS (180a)// Moğ-Les: Adugu(n)/Adagu(n)/Adūn (18).

Adunçı (آدونچى) “at çobanı, yılkıcı, yılkı bekçisi”. Bk. SG (115), NS (180a)// Moğ-Les: Aduguçi(n)/Adūç(in) (18).

Ayġır (آیغیر) “aygır at”. Bk. SG (194), Krgz.Tr (65), YUyg.Tr (24)// DLT: Aēgır/Aygır (540/566)// Moğ-Les: Acirga(n)/Acarga (99).

Acarġa/Acırġa (آجَرغه-آجِرغه) “Moğ. erkek”// SG: Acırġa “Moğ. erkek, Arapçası: faġl (فحل)” (111)// NS: Acrıġa “Moğ. erkek” (179b)// DLT: Aēgır “aygır” (540)// SL: “yaban turpu, Arapçası: fücl (فجل)” (5)// Alt.Tr: Acırgı “aygır” (20)// Mlk.Tr: Acır “aygır” (67)// Tr.Tr: Acırga “yaban turpu, turp”// King: Acırġa “aygır” (216, 199B/6)// Moğ-Les: Acirga(n)/Acarga “aygır, erkek at; erkek hayvan” (99).

Aĥsumlamaķ (آخسوملاماق) “sarhoş olmak, esrimek; sarhoş olup arbede yapmak”// SG: Aĥsumlamaķ/Aķsumlamaķ (113)// Moğ-Les: Agsumna-/Agsamna-/Agsumla- “kudurmak; ayyaşlık edip gürültü çıkarmak” (24-25).

Aĥsum/Aķsum (آخسوم-آقسوم) “çok sarhoş, çok esrik, arbede yapan sarhoş kişi”// BL: Aķsum “pişman” (11a)// AŞ: Aķsum “pişman” (10a); Aĥsum “çok sarhoş, çok esrik” (4b)// SG: Aķsum/Aĥsum “çok sarhoş, çok esrik” (114)// DLT-Yazma: Aĥsuij/Aĥsum “arbede yapan sarhoş kişi” (71)// Moğ-Les: Agsum/Agsam “azgınlık, kızgınlık, delilik; azgın, ateşli; şiddetli; cesur” (24).

Aĥta (آختا-آخته) “iğdiş edilmiş hayvan”// SG: “iğdiş edilmiş at, Fārsí'de: çekilmiş kılıç veya çekirdeği çekilmiş meyve gibi çekilmiş olan her şey” (114)// Krgz.Tr: Akta “iğdiş at” (15)// YUyg.Tr: Axta “iğdiş” (6)// Trkm.Tr: Agta “iğdiş, iğdiş edilmiş” (25)// Moğ-Les: Agta/Agt “iğdiş, iğdiş edilmiş” (25).

Aĥtacı/Aĥtıcı (آختاجی-آختِجی) “yedek atı yularından tutup getiren seyis, yedekçi; ahır beyi, imrahor”// AŞ: Aĥtacı (آختَجی) “ahır beyi, imrahor” (4a)// SG: Aĥtacı (اختاجی) “yedek atı yularından tutup getiren seyis, yedekçi” (114)// Moğ-Les: Agtaçi(n)/Agtaç/Agtçin “at bakıcısı, at uzmanı, seyis, atçı” (25).

Adırġan (آدیرغان) “Moğ. tepe, yığın, küme”. Bk. SG (115)// Alt.Tr: Adırgan “Moğ. tepeler” (21)// Kzk.Tr: Adır “dağdan küçük, tepeden büyük yükseltiler” (27)// Krgz.Tr: Adır “tepemsi yer, küçük tepeler” (9)// YUyg.Tr: Ėdir “tepe ve kır” (121)// Trkm.Tr: Adır “tepeler, tümsekler” (22)// Moğ-Les: Adar “eğri; pürüzlü”; Adarga “pürüzlü ve engebeli arazi” (16).

Arġadamaķ (آرغاداماق) “aldatmak”. Bk. AŞ (6a), SG (124), Moğ-Les (83)// DLT: Ar- (553).

Asıġ (آسِیْغ) “fayda, yarar, kazanç”. Bk. SG (139)// AŞ: Asıġ/ķ (8a)// DLT: Asıg (559)// CC: Asıh/Azıh/Azık (13)// Derleme: Asığ/Assı// Moğ-Les: Asig/Aşig (91).

Arıġ (آرِیْغ) “arı, temiz; saf, duru”; **Arı** (آری-آرَی) “arı, temiz; duru”// AŞ (5a), SG (129): Arıġ/ķ// DLT: Arrıg/Arıg “temiz” (556)// CC: Arı/Arov “arı, saf, temiz; suçsuz; kutsal” (10/11)// Alt.Tr: Aru “arı, temiz” (29)// Krgz.Tr: Aruu “arı, temiz; suçsuz; namuslu; güzel; sevimli” (50)// Mlk.Tr: Aruv “saf, temiz; güzel” (90)// YUyg.Tr: Ėriķ “arı, temiz; suçsuz” (126)// Moğ-Les: Arig “arı, saf, temiz, berrak” (84); Arigun/Ariun “arı, saf, temiz, berrak; arılık, saflık, temizlik; suçsuz; iffetli; kutsal” (85).

Arpa (آرپا) “arpa; [Sulšān Ebū Sa‘íd'den sonra Ìrān saltanatı tahtına çıkan ve] Çengiz kuşağından bir padişah olan Arpa Ĥan”. Bk. SG (126), DLT (556), CC (12), Kzk.Tr (51), Krgz.Tr (18), Mlk.Tr (89), Tatar.Tr (27), YUyg.Tr (17), Trkm.Tr (33)// Alt.Tr: Arba (27)// Moğ-Les: Arbay/Arvay (79).

Asramaķ (آسراماق) “korumak, saklamak”; **Isramaķ** (اِیسراماق) “korumak, saklamak”// AŞ: Asra-/Isramaķ (7a/24b)// BL: Asra-/Isramaķ (9b/28b)// SG: Asramaķ/ġ (136)// CC: Asra- (14)// Kzk.Tr: Asıra- (53)// Krgz.Tr: Asra-/Asıra- (52)// Mlk.Tr: Asıra- (91)// YUyg.Tr: Asrimaķ (18)// Moğ-Les: Asara-/Asra- (90).

Araij (آرانک) “güçlükle, zor, ancak; zorluk”// Krgz.Tr: Araij “ancak, zor, güçlükle”; Araij can “zayıf; bitkin” (41)// Özb.Tr: Äräng “güçlükle” (5)// YUyg.Tr: Aran “zor, güç” (15)// Moğ-Les: Aran/Aray “pek az, oldukça az; zar zor, epeyce; biraz; güçlükle; ancak” (78/77).

Alķamaķ (آلقاماق) “dua etmek; hayır dua etmek”. Bk. SG (165), AŞ (11b)// DLT: Alka- “övmek; lanetlemek” (548); Arka- “lanetlemek” (555)// Alt.Tr: Alka- “hayır dua etmek; teşekkür etmek” (24)// Krgz.Tr: Alka- “kutsamak; hayır dua etmek” (28)// Moğ-Les: Alaga(n)/Alga “aya”; Alagada-/Algada- “alkışlamak” (43).

Aġaça (آغاچه) “begüm ve ĥanum dışındaki [aşağı mertebeli] kadınlar”. Bk. SG (149)// Alt.Tr: Akacıij “hanımefendi” (22)// YUyg.Tr: Aġiçem “abla; bayan” (4)// Moğ-Les: Aga/Agā “bayan, hanım, hanımefendi; eş” (19).

Arıķ (آريق) “ark, arık, su kanalı, su yolu; [ırmak]”// AŞ: Arıķ/ġ “su yolu” (5b)// SG: Arıķ/ġ “ırmak” (129)// DLT: Arık “ark, ırmak” (554)// Kzk.Tr (52), Krgz.Tr (44), Mlk.Tr (88), Tatar.Tr (27), Trkm.Tr (33): Arıķ “ark, su kanalı”// YUyg.Tr: Ėriķ “arık, su kanalı” (126)// Moğ-Les: Arug “ark, karık” (87).

Alik (آليک) “Moğ. ala, alaca”. Bk. SG (171)// Moğ-Les: Alag (43).

Aķsın (آقسين-اَقسين) “oynak ve hoyrat at”. Bk. SG (155)// Moğ-Les: Agsum/Agsam/Agsun/Agsan “azgınlık, kızgınlık, delilik; azgın, ateşli; şiddetli; cesur”; A. mori “azgın at” (24/25).

Aldaramaķ (آلداراماق) “heyecanlanmak; ızdırap ve acı çekmek”. Bk. SG (163)// AŞ: Aldara- “ızdırap çekmek; infial, gücenmek, aldırmak; etkilenmek; kendini kaybetmek, kendinden geçmek” (11a)// Krgz.Tr: Aldıra- “şaşalamak, apışmak; güçten düşmek, gevşemek” (25); Alcı- “yanılmak; bunamak; saçmalamak” (22)// Mlk.Tr: Alca- “şaşırmak, yanılmak” (78)// YUyg.Tr: Aldirimaķ [~Aşuķmaķ] “acele etmek” (9); Alcimaķ “aklını kaybetmek; çıldırmak” (8)// Trkm.Tr: Alcıra- “şaşırmak” (28)// Derleme: Aldırmak “eziyet çektirmek; yormak, hamlatmak”// Moğ-Les: Alda- “yitirmek, kaybetmek; kontrolü kaybetmek; yanılmak” (47); Aldara-/Aldra- “gevşemek, çözülmek; kurtulmak, bırakılmak; kaybolmak, yok olmak; gücünü veya cesaretini kaybetmek, bedence zayıflamak” (49); Alca- “acı çekmek, dayanamamak”; Alciya-/Aljā- “yorgun düşmek; üzülmek; başı derde girmek” (55).

Ala bula (آلا بولا) “alaca renkli, alaca bulaca, alacalı bulacalı; [mecaz anlamda: karışık]”. Bk. SG (168), Krgz.Tr (18), YUyg.Tr (8)// Moğ-Les: Alag bulag (43).

Alaķ bulaķ (آلاق بولاق) “karmakarışık, allak bullak”. Bk. SG (169), Tarama (7)// Moğ-Les: Alag bulag (43).

Al (آل) “gül rengi, kızıl, al”. Bk. SG (167), DLT (546), CC (4), Kzk.Tr (38), Trkm.Tr (27), Moğ-Les (42)// YUyg.Tr: Hal (147).

Alıp/Alp “kahraman, yiğit, alp”// SG (169), Krgz.Tr (30), YUyg.Tr (11): Alp// DLT: Alp/Alpagut (549)// CC: Alpavut “asker” (6)// Alt.Tr (24), Kzk.Tr (43), Tatar.Tr (24): Alıp// Moğ-Les: Alba(n) “zor, zorlama, baskı; görev; vergi, haraç” (45); Albagud “görevli” (46).

Alġur “yavaş, ağır; sessiz”. Bk. SG (171), NS (181b), King (310, 205D/13)// Moğ-Les: Algur/Algūr/Alagur (50).

Aha (آهه) “savaşlarda atın alnına takılan çelik ayna”. Bk. SG (182/1401), VA (27: aija a. güzgüsi raĥşende mihr), MU (T777b/5: اهه), MU-Külliyat-Yazma2 (572: اهه)// Kzk.Tr: Oqa “sırma, gümüş ve altınla işleme, süsleme” (409)// Krgz.Tr: Oko “sırma” (588)// Mlk.Tr: Oka “sırma, şerit” (308)// YUyg.Tr: Uķa “sırma, şerit” (435)// Moğ-Les: Oki/Ohi “bir nesnenin üstündeki süs; sembol; zirve; ilk” (948); Ugulca/Ugalc/Ugalca “sarmal süs veya donanım” (1333); Duhu/Duh “alın; atın alnındaki yıldız işareti” (441).

Adaķ (آداق-اَداق) “aday, namzet; sözlü, nişanlı, yavuklu; ayak; Türkistān'da bir yerin adı”// AŞ: “adak, nezir; vakit, mevsim; Türkistān'da bir yerin adı” (4b-5a)// SG: “Türkistān vilayetlerinden olan Endicān şehri; bebeklerin yürüyebilmesi için kullandığı bir ağaç; aday, namzet; sözlü, nişanlı, yavuklu”. SG yazarı, Rūmí yazarın verdiği “vakit, mevsim” anlamının yanlış olduğunu belirtmiştir (114-115)// DLT: Aēak/Ayak “ayak” (566)// CC: Ayak “ayak” (17)// Alt.Tr: Adak “son” (3); Ayak “ayak” (30)// Krgz.Tr: Ada “son, uç” (7); Ayak “ayak; son” (62)// Mlk.Tr: Ayak “ayak; son” (98-99)// YUyg.Tr: Adaķ “son” (3); Ayaķ “ayak; son” (23-24)// Moğ-Les: Adag “son, uç, sınır; geçen, geçmiş; ırmağın aşağısı veya ağzı” (14).

Ayıķ/Ayıġ (آييق-آييغ) “ayı”. Bk. AŞ (16a), SG (195), Sİ (123, 1124), LT (74, 804)// DLT: Aēıg/Ayıg/Apa (541/566/553)// CC: Ayu (19)// Krgz.Tr: Ayuu (72)// YUyg.Tr: Ėyiķ (128)// Moğ-Les: Ötege/Ötög (1007).

Ötege (اَوتَكه) “Moğ. ayı”. Bk. SG (211-212), NS (179a), King (222, 199C/20)// Moğ-Les: Ötege/Ötög (1007).

Ap (آپ) “tek başına anlam ifade etmez. Başka sözcüğün başına gelerek tamlık ve katıksızlık bildirir: ap aķ ‘apak, bembeyaz’ gibi”. Bk. SG (95)// DLT: Ap/Ep “pekiştirici ses tekrarı” (553)// Krgz.Tr: Ap “pekiştirici ilk hece tekrarı” (36)// Moğ-Les: Ab “pekiştirici ilk hece tekrarı” (1).

Ebüke/Öbüke/Abu (اَبوكا-اَوبوكا-اَبو) “cet, büyük baba”// SG: Abu/Aba/Ebüke/Öbüke (96/198)// CC: Öbüge “dede” (149)// Alt.Tr: Öbökö “ata; aile” (142)// Moğ-Les: Aba/Abu/Av/Āv/Ebüge/Övög “ata; dede, büyük baba” (8/461).

İmel (اِيمَل) “Moğ. eyer”. Bk. SG (411), NS (182a), King (289, 205A/18)// Moğ-Les: Emegel/Emeel (497).

Ebker/Ėger “dolaş, dön, dolan; dolaştır, döndür”// Moğ-Les: Ebke-/Evhe- “bükmek” (457); Ebkere-/Evhre- “dolanmak, kıvrılmak” (458).

Abusun (اَبوسون) “kız kardeş, bacı”. Bk. SG (388)// Kzk.Tr: Abısın “elti” (23)// Krgz.Tr: Abısın “gelin; elti” (2)// Derleme: Abuş “abla”// Moğ-Les: Abisun/Avisan “eltilik” (7).

Ebüsün “Moğ. yulaf, ot, saman”// NS (179a), King (257, 202B/24): Ebesün// Moğ-Les: Ebesü(n)/Övs(ön)/Ebüsü(n) “ot, saman, çimen, bitki” (456).

Arsalan/Arslan (اَرسَلان-اَرسلان) “aslan; bir burç adı”// SG: Arsalan/Aslan (127)// DLT (557), CC (12), Alt.Tr (28), YUyg.Tr (17), Trkm.Tr (33): Arslan// Kzk.Tr: Arıstan (52)// Krgz.Tr: Arstan (48)// Mlk.Tr: Aslan (91)// Tatar.Tr: Arıslan (27)// Moğ-Les: Arslan/Arsalan (87).

Uruġ/Uruķ (اُوروغ-اُروغ-اُوروق) “Moğ. sülale, uruk, soy sop, akraba”. Bk. FV (660), AŞ (44a), SG (242)// DLT: Urug “her şeyin tanesi; tohum” (923)// CC: Uruk/Uruh “uruk, ahfad, çocuk, nesil” (207)// Krgz.Tr: Uruk “tohum; soy, kabile; cins” (785)// YUyg.Tr: Uruķ “tohum; soy” (438)// Trkm.Tr: Urug “soy, uruk” (649)// Moğ-Les: Urug/Urag “evlilik akrabalığı; soy; cenin” (1364).

Aral (اَرال) “su ortasında olan kara parçası, ada”. Bk. SG (125), Kzk.Tr (48), Krgz.Tr (40), YUyg.Tr (15), Moğ-Les (77).

Ernek (اَرناك) “parmak; Ĥˇārezm'de bir dağ adı”. Bk. SG (128)// DLT: Ernek/Erijek (643)// Alt.Tr: Ergek/Erkek “başparmak” (84)// Moğ-Les: Erekey/Erhiy “başparmak” (513).

Arusun (اَروسون) “Moğ. deri”. Bk. SG (128)// NS (180a), King (213, 199A/21): Arasun// Moğ-Les: Arasu(n)/Aris(an)/Arisu(n)/Siri(n)/Şir (79/1112).

Arun (اَرون) “Moğ. iyi, hoş; arı, temiz”. Bk. SG (129), NS (181a)// Moğ-Les: Arigun/Ariun (85).

Osru (اُسرو) “çok, bol, aşırı”// SG: اَسرو (Ebrū vezninde) (139)// AŞ: اَسرو (7a)// CC: Asru/Astru/Astrı (14)// Moğ-Les: Asuru/Asar “çok, pek çok, aşırı” (92).

Alġun (آلغون) “[Moğ.] küçük dağ”. Bk. SG (171), King (247, 201C/11)// NS: Alķun (181b)// Derleme: Algun “tepe, tümsek”.

Ekke/Eke (اَگه) “Özbekler arasında: büyük kardeş, ağabey, aka; [hala]”// SG: Eke “aġa'nın değiştirilmiş biçimidir. Turan Özbekleri arasında yaygındır: ağabey; büyük hala” (156). Bk. TB (86, H192a/1: Sulšān Bėgimni eke dėr idim)// DLT: Eke “abla” (635)// CC: Egeçi “hala” (59)// Kıpçak (TZ): Eke “hala” (71)// Özb.Tr: Äkä “ağabey” (4)// YUyg.Tr: Aka “ağabey” (6)// Derleme: Eke “ağabey”// Moğ-Les: Eke/Eh “anne, annelik” (485).

Elencik (اَلَنجيك) “Çengiz Ĥan'ın üçüncü atası Ķabul Ĥan'ın adı; [Moğ.] halka iyi bakan; [Bazı tarihlere göre] üçüncü cet”. Bk. SG (171)// Kzk.Tr: Eleij “merak, telaş” (138)// Krgz.Tr: Eleij “dikkat” (327)// Moğ-Les: Elünçeg/Elençeg/Elünçe/Elenç “babanın dedesi; babanın büyük annesi” (495).

Amıdun (اَمِيْدون) “[Moğ.] diri, canlı”. Bk. SG (172), NS (182a)// King: Amidu (261, 202C/29)// Moğ-Les: Amidu/Amid/Amitan (60/62).

Antutay (اَنتوتاى) “Moğ. tatlı”. Bk. SG (175)// King: Amtatay (265, 203C/2)// Moğ-Les: Amtatay/Amtatu (63).

Anda (اَندا-اَنده) “başka aşiretten kız alan aşirete denir. [Kız veren aşirete Ķuda denir]; Moğ. sevgi için kardeş, amca ve dayı gibi sözcüklerin yerine kullanılır”. Bk. NS (48b)// SG (175): Anda (اَندا و اَنده)// Derleme: Anda “kardeş”// Moğ-Les: Anda/And “yeminli kardeş, kan kardeşi, arkadaş” (68).

Öndür (اُندُور) “büyük; kalın; yüksek”// AŞ (53b), SG (309), NS (182a): “yüksek”// Krgz.Tr: Öndür “dere, vadi, havza; hepsi tamamen”; Öndür boyum “tepemden tırnağıma kadar” (610)// Azb.Tr: Hündür “yüksek, uzun” (476)// Moğ-Les: Öndür/Öndör “yüksek, uzun; yükseklik” (993).

Inaķ (اِيناق) “sohbet arkadaşı, dost”// SG: Inaķ/ġ (421)// AŞ: Inaķ/ġ (36a)// CC: “sadık” (79)// Krgz.Tr: Inak “temiz, halis; yakın dost” (353)// YUyg.Tr: İnaķ “dost; barışsever” (176)// Moğ-Les: İnag/Yanag “sevgili; çok sevilen; seven; arkadaş; iyilik, sevgi; yoldaş, nöker; Cengiz Hanın yakınları ve dostları” (654).

Ürüij (اُورونک) “parlak, aydınlık, ışıklı”// SG: Avruij “parlak, aydınlık, ışıklı; açık ve bulutsuz hava” (181)// DLT: Ürüij “beyaz” (934)// Krgz.Tr: Ürünğ: Ürünğ-baraij “şafak” (797)// Moğ-Les: Ür/Üür “tan, şafak” (1560).

Avultaş (اَوولتاش) “komşu”// SG: Avul “göçebelerin konak yeri”; Avultaş “komşu” (181-182)// Alt.Tr: Ayıl “aile; çadır; köy; oba”; Ayıldaş “komşu, köydeş” (31)// Krgz.Tr: Ayıl “avul (obalar yığınağı)”; Ayıldaş “aynı köyden olan” (66)// Mlk.Tr (96), YUyg.Tr (23): Avul “köy”// Derleme: Avul “ağıl; el, kabile”// Moğ-Les: Ayl “aile, ev halkı; ev bark; konu komşu; çadırlar topluluğu, yerleşke, köy” (33).

Oba (اَوبا) “göçebelerin küçük çadırları, oba; [göçebelerin konak yeri, oba]; Herāt'a bağlı bir köyün adı”. Bk. SG (198)// DLT: “kabile” (770)// Trkm.Tr: “köy” (481)// Moğ-Les: Obag/Obug/Ovog/Omug/Aymag “boy, kabile” (935/936/34).

Oymaķ “boy, kabile, oymak”. Bk. SG (324); **Omaķ** (اَوماق) “oymak, kabile. *Oġuz-nāme* kaydına göre Oğuz Ĥan'dan sonra büyük oğlu [Gün Ĥan] tahta çıkınca eğlence meclisi kurup babasının cariyelerinden doğmuş torunları ve seçkinlerinden yirmi dört kişi, otağın dışına yerleştirdi. Bunlardan on ikisi çadırın kapısında oturdular, on ikisi de şehzadelerin atlarına baktılar. Bu yirmi dört kişinin soyundan gelenlere ‘uruk, soy, akraba’ anlamına gelen Omaķ denildi”. Bk. AŞ (53a), SG (301), ŞT (82a/14)// Krgz.Tr: Aymak “ülke” (69)// YUyg.Tr: Aymaķ “kabile” (25)// Moğ-Les: Obag/Obug/Ovog/Omug/Aymag “aile, boy, kabile” (935/936/34).

Oba (اَوبه) “Moğ. tepe, küme, yığın”. Bk. FV (665), CC (142), Kzk.Tr (405), Mlk.Tr (307)// Moğ-Les: Obuga(n)/Ovoo (936).

Opa “kadınların yüzlerine sürdükleri aklık, üstübeç”. Bk. SG (198)// DLT: Opu (777)// Kzk.Tr: Opa “pudra” (414)// Krgz.Tr (784), YUyg.Tr (438): Upa “pudra; üstübeç”// Moğ-Les: Ou/Oo/Oua/O “pudra; yüz pudrası” (977).

Öbüçin (اَوبوچين) “Moğ. hastalık; yorgunluk”. Bk. SG (/b/ ile) (198)// King: Ebeçin (273, 204A/6)// Moğ-Les: Ebedçi(n)/Övçin “hastalık, illet; ağrı, acı; çılgınlık, delilik” (455).

Öbüçte (اَوبوچته) “Moğ. hasta; yorgun”. Bk. SG (198)// Moğ-Les: Ebedçitey/Övçtey “hastalıklı”; Ebedçite(n)/Övçtön “hastalar” (455).

Öbül (اَوبول) “Moğ. kış”. Bk. SG (198), King (201A/21)// Moğ-Les: Ebül/Övöl (461).

Otaġa (اَوتاغه) “kuş tüyü; savaşlarda başlığa takılan tüy, tuğ, çelenk”. Bk. AŞ (39), SG (211), Tarama (164), Trkm.Tr (493)// Moğ-Les: Otaga/Otuga(n)/Otgo “rütbeyi belirten tavus kuşu tüylü şapka” (976).

Otucı (اَوتوجى) “Moğ. kırıkçı, sınıkçı”. Bk. SG (212)// DLT (779), CC (148): Otaçı “tabip, otacı, otçu”// Kzk.Tr: Otaşı “kırıkçı, sınıkçı, çıkıkçı” (420)// Moğ-Les: Otuçi(n)/Otaçi(n)/Otoç “doktor, hekim” (976).

Ucur (اُوجور) “zaman, vakit, sıra, an; fal veya rüyanın gerçekleşmesi”// SG: Ucur/Uçur “vakit, zaman; fal veya rüyanın gerçekleşmesi” (223)// AŞ: Uçru “yakın zaman” (40a)// Alt.Tr: Uçur “an, fırsat; anlam, içerik” (191)// Krgz.Tr: Uçur “vakit, an, fırsat; durum; mevsim” (780)// Trkm.Tr: Uçur “zaman, vakit, çağ; yön, istikamet” (643)// Moğ-Les: Ucur/Ujig “şimdi, şimdiki zaman, şimdiki durum” (1376); Uçir “son çekim edatı: neden, sebep; için, amacıyla, sonucunda; durum; ilke; kural; fırsat; anlam; özet; soyut, yalın” (1324-1325).

Uçramaķ (اُوچراماق) “uğramak, yakalanmak, maruz kalmak, karşılaşmak”. Bk. AŞ (40b), SG (219), Trkm.Tr (642)// Krgz.Tr: Uçura- (780)// YUyg.Tr: Uçrimaķ (434)// Moğ-Les: Uçira-/Uçra-/Uçara- (1325).

Uçķun (اُوچقون) “ateş kıvılcımı, uçkun”. Bk. AŞ (40a)// SG (222), Trkm.Tr (642): Uçğun// CC (204), Krgz.Tr (779), YUyg.Tr (434): Uçķun// Moğ-Les: Oçi(n)/Oç (938).

Öçkü (اَوچكو) “keçi”. Bk. AŞ (42b), SG (/c/ ve /g/ ile) (222)// DLT: Eçkü (632)// CC (59), Alt.Tr (80), Krgz.Tr (320), Mlk.Tr (190): Eçki// YUyg.Tr: Öçke (303)// Moğ-Les: İsige(n)/İşig/Esige “genç keçi” (665).

Ürgüdemek/Ürgülemek/Ürgüder (اُوركوداماک-اُوركولاماک-اُوركودار) “uyuklamak, pineklemek”. AŞ: Ürküre- (42b)// SG: Ürgüdemek/Ürgülemek. SG yazarı, AŞ'de verilen maddenin yanlışlığını da belirtmiştir (236). Bk. FŞ (163, XVII/5), FŞ-Özb (XVII), Külliyat-Yazma-TB (507)// Alt.Tr: Ürgüle- (198)// Krgz.Tr: Ürgülö- (796)// YUyg.Tr: Ügdümek (444)// Trkm.Tr: İrkil- (383)// Moğ-Les: Ürgele- (1563).

Örlemek (اَورلاماک) “yükselmek, yukarı çıkmak”. Bk. AŞ (45a), SG (237), Kzk.Tr (431), Derleme// Krgz.Tr: Ördö- (614)// Mlk.Tr: Örele-/Örle- (317/318)// YUyg.Tr: Örlimek (307)// Moğ-Les: Ergü-/Örgü-/Örgö- “kaldırmak, yükseltmek” (517).

Oķar (اَوقار) “Fārsí'de küleng denen bir kuş, [turna kuşu]. Bu kuşun tüyleri başlığa takılır”. Bk. SG (265)// Arat-Babür: Ukar “balıkçıl” (491, Yıl.932/H280b)// Tarama: Oĥar “balıkçıl” (160)// Sami: Oķar “başında ok biçiminde sorgucu bulunan çöl balıkçılı” (212)// Kzk.Tr: Oqqağar “çelik yelek” (1410)// Tr.Tr: Okar “telli balıkçıl”// Moğ-Les: Uhar “karabatak; karatavuk” (1375).

Üdür/Ödür (اُودور-اَودور) “Moğ. gün, gündüz”. Bk. SG (226), NS (179b), King (235, 200C/19)// Moğ-Les: Edür/Ödör/Üdür “gün; gündüz” (470); Üde/Üd “öğle, gün ortası” (1535).

Ürkmek (اُوركماک) “ürkmek”// SG: Ürkmek/Hürkmek (233/1271)// DLT (934), Krgz.Tr (796): Ürk-// Özb.Tr (145), Azb.Tr (477): Hürk- (145)// YUyg.Tr: Hürkümek/Ürkümek (158/446)// Moğ-Les: Ürge-/Ürege-/Ürgü- (1562).

Ürgütür/Ürkütür (اُوركوتور) “ürkütür”; **Hürgütmek/Hürkütmek** (هُوركوتماک) “ürkütmek”// SG: Ürkütmek/Hürkütmek (234)// DLT (934), Krgz.Tr (796): Ürküt-// Özb.Tr.İzahlı: Hürkit- (II/711)// YUyg.Tr: Hürkütmek/Ürkütmek (158/446)// Azb.Tr: Hürküt- (477)// Moğ-Les: Ürgege-/Ürgee- (1563).

Uran (اُوران) “Moğ. meslek, sanat, zanaat; Türkler kendi boylarını bulmak için onlara bu sözle (meslek adıyla) seslenirler”. Bk. SG (240)// Kzk.Tr: Uran “slogan, nara” (586)// Krgz.Tr: Uraan “savaşa davet nidası; şiar, parola” (785)// Moğ-Les: Uran/Ur(an) [~Tr. Uz(an)] “sanatçı, usta, zanaatçı; sanat, zanaat, ustalık; ustaca, uzmanca; kurnaz; sanatlık” (1355).

Orçın (اَورچين) “Endicān ve Kāşġar gibi bölgelerin yönetim bölümleri, sancak”// SG: “Endicān ve Kāşġar gibi bölgelerin yönetim bölümleri. Nitekim Semerķand, Buĥārā, Kābil ve Azerbaycan'ın Naĥcıvan'ında tümen, Hindūstān'da pergene ve Rūm'da sancaķ denir” (241)// Arat-Babür: Urçın (291, Yıl.910/H131b)// Krgz.Tr: Oorçun/Orçun “çokluk, bolluk; çok, bol; toptan” (595/598)// Moğ-Les: Orçim/Orçin “çevrede, civarda, yaklaşık; çevre, etraf” (963).

Urġaçı (اُورغاچى) “dişi”. Bk. SG (241)// DLT: Uragut “kadın” (923)// Kzk.Tr: Urğaşı (586)// Krgz.Tr: Urğaacı (785)// Trkm.Tr: Urkaçı (649)// Moğ-Les: Urgaçin “dişi baştankara” (1358).

Örkebçi “Moğ. dikiş yüksüğü”. Bk. SG (241), King (288, 205A/7)// Moğ-Les: Erekeybçi/Erhiyvç/Erekebçi/Erkeybçi/Erkebçi “süs veya koruyucu olarak takılan başparmak yüzüğü” (512/523).

Örge (اَوركا) “padişah çadırı”. Bk. SG (241)// Alt.Tr: Örgö/Örgöö “saray, tapınak” (144)// Krgz.Tr: Örgö/Örgöö “düğün obası (evi)” (614)// Moğ-Les: Örgege(n)/Örgüge(n)/Ergüge(n)/Örgöö “prensin çadırı; han sarayı” (1000).

Örgesün (اَوركاسون) “[Moğ.] diken”. Bk. SG (241), NS (180a), King (253, 202A/26)// Moğ-Les: Örgesü(n)/Örgös/Örgüsü(n)/Örgegüsü(n) (999).

Örgen/Örken (اَوركان) “kalın ip, urgan. [Ona Arġamçı da denir]”. Bk. SG (241)// DLT: Örgen/Ukruk/Urk/Uruk (789/919/923)// CC (152), Azb.Tr (621): Örken// Alt.Tr: Arkan/Armakçı (28)// Krgz.Tr: Arkan/Argamcı/Ukuruk (46/43/781)// YUyg.Tr: Arķan/Aġamça (50/430)// Trkm.Tr: Urgan (649)// Derleme: Örken/Örgen// Moğ-Les: Urga(n)/Urga/Ugurga/Argamci/Argamj (1358/83)// **Örken** “atın beline bağlanan kuşak, kolan”. Bk. DLT (789), Derleme.

Orn/Orun (اَوْرن-اَوْرون) “yer, mekân, orun; karşılık, bedel, ivaz”. Bk. AŞ (43a/43b), SG (242/243)// DLT (778), CC (147), YUyg.Tr (298): Orun “yer”// Krgz.Tr: Orun “yer, mahal; yerinde, işe yarayan; ordu; yatak” (601)// Trkm.Tr: Orun “yer; mevki; yerine” (491-492)// Moğ-Les: Oru/Or “yer; yatak; boş yer; alan; yol; iz, kalıntı; temel, temel konu; rahim, döl yatağı” (967); Orun/Oron/Oru/Ġacar “yer; bölge, ülke, mahal, yerleşim yeri, alan, toprak, kara parçası; mevki; kurum, kuruluş; merkez; iş, vazife, memuriyet, resmi durum” (973-974).

Erük “padişah ordusunun bir yerde duraklaması”; **Örük** (اَوروك) “duraklama, bir yerde durup dinlenme, bir yerde bir süre kalma”// SG: Erük/Örük “ordunun bir yerde duraklaması, ordunun durup dinlenmesi” (129/243)// DLT: Örüg “bir yerde bir süre kalma” (791)// Kzk.Tr-Oraltay: Erüv (78)// Krgz.Tr: Örgü/Örgüül/Örüü “mola, dinlenme” (614/616)// Derleme: “bir şeyin yapılması için verilen süre”// Moğ-Les: Örüg “dinçlik, rahat, huzur” (1003).

Osal (اَوسال) “kusur, ihmal; ihmal edilmiş, yitik”. Bk. AŞ (47a), SG (254-255)// DLT: “bir işte gafil olan” (778)// CC: “tembel, ihmalkâr” (147)// Kzk.Tr: “dayanıksız, güçsüz, zayıf, gevşek” (418)// Krgz.Tr: Osol “kötü, fena; zayıf” (601)// YUyg.Tr: “kötü” (299)// Moğ-Les: Osal/Osul/Osol “ihmal, dikkatsislik, aksilik; kaza; hata, yanlış” (975)// Derleme: “kötü, bayağı; zayıf, işe yaramaz”.

Oġulcamaķ (اَوغولجاماق) “tazim etmek, ululamak”. Bk. SG (260)// **Olcaşmaķ** (اَولجاشماق) “tazim etmek, ululamak. Şöyle ki bir dizini yere ve elini başının üstüne koyarak bir büyüğün dizini öperler ve böyle bir tazim yöntemine Moğul geleneğinde **Olcaş** denir; hediye geçirmek”// SG: Ölcemek/Ölceşmek (291)// AŞ: اولچاشيب (49b). Bk. GN (52, 607)// Doerfer: Ulca- (50)// Moğ-Les: Agulca-/Ūlca- “karşılaşmak; buluşmak; birleşmek, kavuşmak; karşılamak”; Agulcarin (GT) “armağan, buluşma veya karşılaşmalarda verilen hediye” (28).

Uġması (اُوحمَسى) “Moğ. şikayet, arzuhal; sunmak; göstermek; anlatmak”. Bk. FV (665: اوحمسى “Moğ. ‘arża-dāşt”)// Moğ-Les: Uha-/Uhamsira- “anlamak, bilmek, kavramak”; Uhal/Uhamsar/Uhamsiral/Uhamci “anlama, bilme, kavrama”; Uhagul-/Uhūla- “anlatmak”; Uhagamsug/Uhāmsag “anlayışlı”; Uhu-/Uha- “birinin yanlışını ortaya çıkarmak” (1372/1373/1374/1375).

Ügü (اُوكو) “geceleri gözleri parlayan ve çarĥ (çakırdoğan) kuşuna benzer bir kuş, [baykuş]”. Bk. SG (273)// BR-TDK: Ūkū “baykuş” (792)// DLT: Ügi/Ühi “baykuş” (930)// CC: Ügü “baykuş” (210)// YUyg.Tr: Üke “baykuş” (444)// Alt.Tr: Ükü “puhu kuşu; baykuş” (794)// Kzk.Tr: Üki “puhu kuşu” (596)// Krgz.Tr: Ükü “puhu kuşu; baykuş” (794)// Mlk.Tr: Uku “baykuş” (717)// Trkm.Tr: Hüvi “puhu kuşu” (359)// Derleme: Öğü/Uğu/Puğu “baykuş”// Moğ-Les: Uguli/Ūli “baykuş” (1333).

Ögülge (اَوكولكا) “bağış, ihsan; armağan, ödül”. Bk. SG (274)// Moğ-Les: Öggülge/Ögölgö/Öggülte “verme, borç”; Öglige/Öglög “bağış, armağan” (987).

Ögün (اَوكون) “Moğ. içyağı”. Bk. SG (274), NS (181a), King (211, 199A/4)// Moğ-Les: Ögekü(n)/Ööh (985).

Ulamaķ/Ulumaķ (اُولاماق-اُولوماق) “köpek ve çakal ulumak”// SG: Ulumek/Uluşmek (282)// AŞ (52a), CC (205), Alt.Tr (193), Krgz.Tr (782): Ulu-// DLT: Ulı- (920)// Tatar.Tr: Ula- (303)// YUyg.Tr: Ulimaķ (436)// Trkm.Tr: Uvla- (651)// Moğ-Les: Uli- (1345).

Olca (اَولجا) “kazanç; savaşta düşmandan ele geçirilen mal, ganimet”. Bk. SG (298), YUyg.Tr (295), Trkm.Tr (486)// CC: Olça “savaş ganimeti” (146)// Krgz.Tr: Olco “ganimet” (589)// Moğ-Les: Olca/Olc “kazanç, gelir; savaş esiri; ganimet, yağma, çapul; buluş; bulgu, buluntu” (954).

Ula “Moğ. yüksek dağ”. Bk. SG (297)// NS: “dağ” (181b)// Moğ-Les: Agula(n)/Ūl(an) “dağ” (27).

Ölceytü (اَولجايتُو) “Moğ. uğurlu, meymenetli, kutlu, mübarek, bereket sahibi; Sulšāniye'nin kurucusu ve Arġun bin Abaķay bin Hülegü Ĥan'ın oğlunun adı; Ölcey, Ķazan Ĥan'ın kızı ve şehzade Bessām'ın eşinin adıdır. Ona Ölcey Ķutluġ denirdi”. Bk. SG (298), Doerfer (52)// Moğ-Les: Ölcey/Ölciy “uğur, iyi talih, mutluluk”; Ölceytü/Ölceytey/Ölciytey “hayırlı, mutlu, talihli, şanslı” (990).

Öleij (اَولنک) “yeşil alan; çimenlik; çayır, çimen; sebze, yeşillik; yeşil ot”. Bk. AŞ (49b), SG (298-299), HE (107, XIX/9), FŞ (166, XVII/52)// Alt.Tr: Ölöij “ot, kuru at” (143)// Krgz.Tr: Ölönğ “bir tür bitki” (609)// YUyg.Tr: “ot, bitki” (304)// Trkm.Tr: “otluk, çimenlik yer” (503)// Moğ-Les: Öleng/Ölön “çim; yumuşak çimen; gür çimen; yeşil çimen; çalılık, fundalık” (988).

Ulus (اُولوس) “halk, topluluk”. Bk. AŞ (53a), SG (299), GS (495, 679/4)// DLT: Uluş “köy; şehir” (921)// Alt.Tr: “ulus, halk, insanlar” (193)// Krgz.Tr: Ulut “millet” (783)// YUyg.Tr: “halk; vatan” (436)// Trkm.Tr: “halk, millet” (646)// Moğ-Les: Ulus/Uls “halk, ulus, millet; devlet; ülke; şehir; hanedan” (1346).

Ölüge (اَولوكه) “Moğ. beşik”. Bk. SG (300), NS (181b)// Moğ-Les: Ölügey/Ölgiy (989).

Ölüm (اَولوم) “deve sütünün köpüğü”. Bk. SG (300), Trkm.Tr-Hamzayev// Moğ-Les: Örüme/Öröm “kaynamış sütün üstündeki köpük; süt tozu” (1004).

Ömüdün (اَومودون) “[Moğ.] pantolon”. Bk. SG (301), NS (182a)// DLT: Üm (932)// Krgz.Tr: Şım (686)// Moğ-Les: Ömüdü(n)/Ömd (991).

Ösmek (اَوسماک) “büyümek, yetişmek; gelişmek”// SG: Toġġan u ösgen yirim dėb olma miǵnet astıda (254). Bk. CC (152), Alt.Tr (144), Kzk.Tr (432), Krgz.Tr (616), Mlk.Tr (318), YUyg.Tr (307), Trkm.Tr (507), Moğ-Les (1005).

Usun (اُوسون) “Moğ. su”. Bk. SG (255), NS (181a), King (245, 201B/27)// Moğ-Les: Usu(n)/Us (1368).

Ünen (اُونان) “Moğ. doğru, yalansız”. Bk. SG (309), NS (182b), King (308, 205C/44), Moğ-Les (1557).

Oyan/Uyan (اَويان-اُويان) “dizgin, gem, yular. Ona Tizgin de denir”. Bk. SG (323)// DLT: Yügün (992)// CC: Yügen (236)// Alt.Tr: Üygen (199)// Kzk.Tr: Jügen (188)// Krgz.Tr: Cügön (236)// YUyg.Tr: Jügen/Yügen (188/472)// Trkm.Tr: Uyan (651)// Derleme: Uyan/Oyan/Üğen/Yüğen// Moğ-Les: Uyaga(n)/Uyā “yular” (1337); Cüg/Züg “yön, yan” (1672).

Öyle (اَويله) “öğle vakti”. Bk. SG (324), Trkm.Tr (512)// DLT: Öyle/Özle (794)// Moğ-Les: Üde/Üd (1535).

Üyle “Moğ. iş; meslek”. Bk. SG (324), NS (181b), King (309, 205D/9)// Moğ-Les: Üyle/Üyl (1541).

Otaġ (اَوتاغ) “otağ, çadır; oda”// SG: Otaġ/Otaķ/(Rūmī)Oda “oda” (211)// DLT: Otag “çadır” (779)// Krgz.Tr: Otoo “çadır” (602)// Mlk.Tr: Otov “oda” (313)// YUyg.Tr: Otaķ/Otav “çadır” (299)// Trkm.Tr: Otag “oda” (493)// Moğ-Les: Otug/Otog “kabile, boy” (976).

Unġan (اُونغان) “Moğ. at veya eşek yavrusu”// SG (309), NS (182b): Unķan// King: Unuġan (216, 199B/13)// Moğ-Les: Unagan (1350).

Oymaķ “dikiş yüksüğü”. Bk. SG (324), CC (149), Kzk.Tr (407), Mlk.Tr (313), YUyg.Tr (301), Trkm.Tr (498)// Alt.Tr (142), Krgz.Tr (604): Oymok// Moğ-Les: Oyu- “dikmek” (947).

Oylanmaķ (اَويلانماق) “düşünmek”. Bk. SG (320), Kzk.Tr (407), YUyg.Tr (301), Trkm.Tr (498)// Krgz.Tr: Oy “düşünce” (603); Oylo-/Oylon- “düşünmek” (604)// Moğ-Les: Oy “akıl, bilgi; hafıza”; Oyla-/Oylo- “anlamak” (944).

Uc “uç; bir şeyin başı veya kuyruğu”. Bk. SG (221), Azb.Tr (752)// DLT (915), CC (204), Krgz.Tr (778), YUyg.Tr (434): Uç// Moğ-Les: Uçig “ipin ucu” (1324); Ücügür/Ücüür “uç” (1570); Uguça/Ūç “kuyruk sokumu kemiği; kıç, sağrı; but” (1333).

Uca (اُوجا) “arka, sırt; [mecaz anlamda] sığınılacak yer, dayanak noktası; [Rūm Tr: kıç, sağrı]”; **Uça** (اُوچا) “arka, sırt; omuz ve kanadın çıkıntısı. Cıgatay eli geleneğine göre tavuk, koyun veya kuzu pişirilecek olursa, uça kısmı yemeğin üzerine konarak konuğa verilir. Bu kısımlar olmazsa meclis sahibinin cimriliği anlamına gelir ve o yemeğe değer verilmez”// AŞ: Uça “arka; omurga kemiği” (41b/42a)// SG: Uca “arka, sırt; [mecaz anlamda] sığınılacak yer, dayanak noktası; (Rūm Tr.) kıç, sağrı” (221)// DLT (915), CC (204): Uça “sırt”// Alt.Tr: Uça “sırt; yan; hayvanın arka bölümünün eti, kuyruk sokumu” (191)// Kzk.Tr: Uşa “kesilen hayvanın yenilebilecek kısımlarının tümü; sağrı” (589)// Krgz.Tr: Uça “kuyruk sokumu kemiği; kıç; arka kısım (palto, ceket)” (778-779)// YUyg.Tr: Uça “sırt, arka; omuz” (434)// Trkm.Tr: Uca “kuyruk sokumu kemiği” (642)// Tr.Tr: Uca “kuyruk sokumu kemiği, pöç”// Derleme: Uca “but; oturak yeri, kıç”// Moğ-Les: Uguça/Ūç “kuyruk sokumu kemiği; kıç, sağrı; but” (1333).

İçe (اِيْچا) “Moğ. iye, sahip, efendi”// SG (339), NS (179b): Ėce// Moğ-Les: Ecen (535).

Ėlçi (اَيلچى) “elçi, ulak, haberci”. Bk. FV (666)// CC: Elçi “elçi” (61)// Krgz.Tr: Elçi “sefir; elçi; haberci” (325)// Moğ-Les: Elçi(n) “haberci; elçi, sefir” (488).

Imġa (اِيْمغا) “dağ keçisi”. Bk. SG (410-411)// Derleme: İma “ovalarda yaşayan büyük geyik”// Moğ-Les: İmaga(n)/Nimagan/Yamā “keçi” (653).

Ayalġu (اَيالغو) “nağme söylenirken yapılan metler (uzatmalar); güzel ses, nağme”. Bk. AŞ (14a), SG (193)// Moğ-Les: Aylad-/Aylda- “söylemek; bilmek” (33); Aya “ses, nağme, ezgi, melodi; telaffuz, söyleyiş” (36); Ayalgu “nağme, ezgi, melodi; ses perdesi; makam; oynak şarkı; telaffuz; (AT) söz” (38).

İtelgü (اِيتالكو) “çarġ kuşu (çakırdoğan)”// SG: Ütelgü/İtelgü (212/335)// Krgz.Tr: İtelgi “bir nevi doğan, falco lainarius” (373)// YUyg.Tr: İtelgü “muymul (delice doğan) kuşu” (181)// Trkm.Tr: Ütelgi “gece uçan yırtıcı bir kuş türü” (657)// Tr.Tr: Ötleği “bir cins kartal”// Moğ-Les: İtelgü “şahin, bozdoğan; (AT) bir doğan türü” (667).

Itavun (اِيتاوون) “Moğ. keklik”. Bk. SG (335), NS (179a), King (229, 200B/6)// Moğ-Les: İtagu/Yatū (666).

İdi ķut (اِيدى قوت) “kut sahibi; Çengiz Ĥan zamanında Uyġur hâkiminin adı”. Bk. SG (341), CT-Musevi (2307)// Doerfer (1936): İdi qut (< Iduq qut)// MGT-Temir: İdu’ut “Uygurların başkanı” (262)// DLT: Iēuk “mübarek” (655)// Krgz.Tr: Iyık “kutsal; uğurlu” (362)// Moğ-Les: Udugan/Udgan/Udagan/İdugan “kadın şaman; ebe” (1328).

Irġanmaķ (اِيْرغانماق) “sallanmak, kımıldamak, ırganmak, ırgalanmak”. Bk. SG (346), AŞ (22b)// DLT: Irgal- “sallanmak”; Irgan- “sarsılmak” (657)// CC: Irgal- (80)// Krgz.Tr: Irğa-

/Irğal-/Irğan- (358)// Trkm.Tr: Iran- (364)// Moğ-Les: İragala-/Yarāla-/İrala-/İragatu- “dalgalanmak” (659).

İrmek/İrmaķ (اِيْرماک-اِيْرماق) “ermek, varmak, erişmek; erdirmek, ulaştırmak”. Bk. SG (341)// AŞ: Ėr- “ermek, erişmek” (22b)// Tatar.Tr: İriş- “ulaşmak” (120)// YUyg.Tr: Ėriş- “ulaşmak” (126)// Moğ-Les: İre- “ulaşmak” (660).

İkirer ikirer (اِيْکيرار اِيْکيرار) “ikişer ikişer”. Bk. TE-Özb (Dāvūd b. Ìşā)// SG: İkirer “iki tane” (388)// Moğ-Les: İkere/İher/İkire “ikiz” (641).

Er (اَر) “kişi; erkek; yiğit; koca”// **Ėr** “koca, eş”. Bk. AŞ (22b), SG (348-349)// DLT: Er “adam” (640); Eren “adamlar; yiğitler” (642)// CC: Er “er, erkek” (64)// Krgz.Tr: Er “koca; erkek; yiğit”; Ereen/Erese “erginlik” (336)// Moğ-Les: Ere/Er “er, adam, erkek; koca; yiğit” (511); Aran “er, adam, erkek; kişi, kimse, insan” (78).

Irlamaķ/Yırlamaķ (اِيْرلاماق-يِرلاماق) “şarkı söylemek, ırlamak, yırlamak”// SG: (Rūmī)Irlamaķ (348); Yırlamaķ (1380)// AŞ: Yırla- (188b)// DLT: Ir/Yır “gazel, şarkı, türkü” (656); Yırla- “ırlamak” (973)// CC: Ir “şarkı”; Irla- “ırlamak” (80)// Krgz.Tr: Ir “şarkı, şiir” (356); Irda- “şarkı söylemek, ırlamak” (358)// Mlk.Tr: Cır “şarkı” (151); Cırla- “ırlamak” (152)// Moğ-Les: İragu/Yarū “yır, melodili ses, hoş ses” (659).

Ėrteij (اَيرتانک) “sabahın ilk vakti”. Bk. SG (349)// Alt.Tr: Erten “yarın” (85)// Kzk.Tr: Erteij “yarın; gelecek” (143)// Krgz.Tr: Erteij “yarın; sabah” (339)// Derleme: Erten/Ertan “Sabah, güneşin doğduğu zaman”// Moğ-Les: Erte(n)/Ert(en) “erken; erkenden” (527).

Ėrteki/Ėrte gėçgen/Ėrte/Ėrte çaġ/Ėrtek (اَيرتاکی-اَيرتا گيچکان-اَيرتا-اَيرتا چاغ-اَيرتاک) “önceki; önce”. Bk. AŞ (20b)// SG: Ėrte “önce; önceki; ilk vakit; sabahın ilk vakti”; Ėrteki “önceki; eski” (349)// DLT: Erte/İrte “sabahın erken saati” (643)// CC: Erte “ilk; vakitli; önceki; eski; sabah”; Ertegi “erken” (68)// Alt.Tr: Erte “erken”; Ertegi “eski” (85)// Kzk.Tr: Erte “erken; eskiden, önceden”; Ertegi/Ertek “masal” (143)// Krgz.Tr: Erte “erken; eski”; Ertesi “ertesi gün; yarın sabah” (339)// Trkm.Tr: Erte/Ertir “yarın; sabah” (204)// Moğ-Les: Erte(n)/Ert(en) “erken, erken çağ, eski zaman; erkenden, eskiden, daha önceden”; Erteki/Erteh “eski” (527).

İrdem (اِيردام) “askerlik yordamları, silahşorluk mahareti”; “fen, maharet”. Bk. AŞ (21b), SG (349)// DLT: Erdem/Erēem “terbiye; erdem; iyi iş” (641)// CC: Erdem “erdem” (64)// Moğ-Les: Erdem “bilgi, bilim; hüner, sanat, yetenek; akıl; erdem, yararlılık” (510).

Irġı (اِيْرغِى) “zamkından müshil yapılan bir tür ağaç”. Bk. SG (351)// Dehhuda: Irķı (Tr.)// Alt.Tr (88), YUyg.Tr (178): İrġay “hanımeli”// Kzk.Tr: Irğay “kızılcık ağacı” (665)// Krgz.Tr: Irğay “kuş kirazı” (358)// Moğ-Les: İraguy/Yarguy “anemon çiçeği” (659).

Erke (اَرگه) “naz, kırıtma, işve; küstahlık”; **Ėrke** (أَيركه) “naz, kırıtma, işve”// AŞ: Erke “naz, şive; küstahlık” (6a); Ėrke “ördek” (21a)// SG: Ėrke “naz, işve; ördek” (352)// Alt.Tr (84), Kzk.Tr (142), Krgz.Tr (338), Mlk.Tr (194), YUyg.Tr (115), Derleme: Erke “şımarık, nazlı”// Moğ-Les: Erke/Erh “inatçı, istekli, söz dinlemez, ters, kaprisli, şımarık; inatçılık, dikbaşlılık” (522-523).

Is (اِيْس) “koku”. Bk. SG (370)// AŞ: İs “koku” (23a)// DLT: Iş “is, kurum” (658)// Kzk.Tr: İyis “koku” (212); Is “is, duman lekesi” (666)// Krgz.Tr: İs “marsığın zehirli kokusu” (372); Iş “is; tütsü” (361)// Tatar.Tr: İs “koku; pis koku; duman, is; iz” (120)// YUyg.Tr: İs “koku; duman” (178)// Trkm.Tr: Is “koku” (365)// Moğ-Les: İsü/İs “is, kurum” (666).

Ayaķ/Ayaġ (اَياق-اَياغ) “kadeh, içki bardağı”. Bk. AŞ (16a), SG (193)// DLT: Ayak “kap, çanak, sahan, Türk kabı; kadeh” (566)// Krgz.Tr: Ayak “fincan, çanak” (62)// Tatar.Tr: Ayaķ “kadeh, bardak” (31)// YUyg.Tr: Ayaġ/Ayaķ “büyük bardak, çanak, kâse” (23/24)// Moğ-Les: Ayaga(n) “bardak, çanak, tas, yemek tabağı” (37).

Ilmaķ (اِيْلماق) “dikkate almak, göz önünde bulundurmak, ilgilenmek; [almak; tutmak]”// AŞ: Ilmaķ/İlmek “iliştirmek; iltifat etmek” (32a)// SG: Ilmaķ “almak; tutmak; dikkate almak” (390)// DLT: İl- “(diken vb. takılıp) çekmek” (664)// CC (82), Mlk.Tr (228): İlin- “takılmak”// Krgz.Tr: İl- “takmak, iliştirmek, asmak”; Közgö il- “görmek, farkına varmak, itibar etmek”

(366)// Tatar.Tr: Ėl- “takmak, iliştirmek; asmak” (83)// YUyg.Tr: İlmaķ “asmak” (175)// Trkm.Tr: İl-/İliş- “ilişmek; tutmak; ele geçmek” (374/375)// Moğ-Les: Elgü-/Ölgö-/Ölgü- “takmak, iliştirmek” (492).

Ilbaramaķ (اِيْلبارااماق) “sıcak sudan vücut kızarıp kabarmak; [haşlanmak]”. Bk. AŞ (32a), SG (395)// Kzk.Tr: Ilbıra- “iyice pişmek, kıvamına gelmek; yavaş hareket etmek” (663)// Alt.Tr: Ilbıra- “haşlamak, pişirmek; gevşemek”; Ilbırat- “haşlatmak; gevşetmek” (87)// Moğ-Les: Ulbara-/Ulbura- “kaynatılmak, pişirilmek; yumuşamak, yorulmak, tükenmek” (1345).

Ilġamaķ (اِيْلغاماق) “hızlı at koşturmak, ılgar etmek; inceden inceye araştırmak, denetlemek”. Bk. SG (399)// Krgz.Tr: Ilğa- “seçmek, ayırmak” (352)// YUyg.Tr: İlġimaķ “seçmek, ayırmak” (174)// Trkm.Tr: Ilga- “koşmak” (362)// Moğ-Les: İlga-/Yalga- “ayırmak, seçmek, fark etmek, anlamak, sezmek; incelemek, analiz etmek” (649); İla-/Yala- “fethetmek, zaptetmek; yenmek; üstesinden gelmek, baskın çıkmak” (642).

Ilġavçı (اِيلغاوچى) “hızlı at koşturan, ılgar eden. [Ilġaġucı'nın kısaltılmış biçimidir]”. Bk. SG (403)// Krgz.Tr: Ilğoo “seçme” (352)// Trkm.Tr: Ilgav “koşu” (362)// Moğ-Les: İlgagçi/Yalgagç “ayıran, seçen” (650).

Ėmgenmek (اَيْمكانماک) “sıkıntı çekmek, eziyet çekmek, zahmet çekmek, emek çekmek”. Bk. SG (407), AŞ (34a)// DLT (638), Trkm.Tr (200): Emge-/Emgen-// CC: Emgen- (62)// Krgz.Tr: Emgekten- (330)// Tatar.Tr: İmgen- (118)// Derleme: Emen-// Moğ-Les: Emgeni-/Emgene- (498).

Ėmgeg/Ėmgek (اَيْمكاک) “emek, sıkıntı, meşakkat, zahmet, eziyet”// SG: Ėmgek (411)// AŞ: Emgek/Ėmgek (12a/33b)// DLT (637), CC (62), Krgz.Tr (329), YUyg.Tr (112), Trkm.Tr (200): Emgek// Moğ-Les: Emgeg (498).

İlçigen (اِيلچِيْكان) “Moğ. eşek”. Bk. SG (402), NS (/c/ ile) (181b), King (216, 199B/11)// Moğ-Les: Elcige(n)/İljig/İljgen (495).

Ėij (اَيْنک) “yüzün allığı; [yanak]; çene; gül”// AŞ (36a), SG (422): “yanak”// DLT: Eij “yanak” (640); Öij “nesnenin rengi; ön” (787)// Krgz.Tr: Öij “yüz, çehre, beniz (yüz rengi); renk” (611)// YUyg.Tr: Eij “renk; yüz rengi” (114); Öij “yüz, çehre, sima; yüz rengi” (306)// Trkm.Tr: Äij “alt çene kemiği” (191); Öij “ön” (504)// Moğ-Les: Öngge(n)/Öngö “renk, boya; bet, beniz; yüz; dış görünüş” (994).

İnek “inek”. Bk. SG (422), CC (83), Krgz.Tr (369), YUyg.Tr (176)// DLT: İngek (666)// Moğ-Les: Üniye(n)/Ünee (1559).

İlek (اِيلاک) “elek”. Bk. SG (401)// DLT: Elge- “elemek” (636)// CC: Elek (61)// Krgz.Tr: Elek/Elgek (326/327)// YUyg.Tr: Eglek (110)// Tatar.Tr: İlek (117)// Moğ-Les: Elkeg/Elheg (494).

İg (اِيْک) “ipek gibi şeyleri eğirmekte kullanılan araç, iğ”. Bk. SG (385), Derleme// DLT: İg/İk/Yig/Yik (661/974)// Krgz.Tr: İyik (374)// YUyg.Tr: Jik/Yik (183/468)// Trkm.Tr: İk (372)// Moğ-Les: İg (641).

Ėllik “ellik, kabile ile ilgili; [itaat etme, uyma, bağlanma]”; Bk. SG (403-403)// **İlí** (اِيْلى) “itaat etme, uyma, bağlanma”. Bk. FV (666)// **İl** “itaat eden, bağlanan, boyun eğen, uyan, uysal”; **Ėl** “el”; **Ėl/İl** “halk; ahali; kabile, oba; grup, bölük”// SG: Ėl “el; halk; ahali; grup, bölük; itaat eden, uysal” (401); Ėllik “ilí, bağlanma, itaat etme” (403-404)// DLT: İl “barış; ülke” (664)// CC: El “millet; memleket” (61); Ellik “barış” (62)// Kzk.Tr: El “halk, millet; memleket, yurt” (137); Eldik “halka özgü; birlik beraberlik, barış” (138)// Krgz.Tr: El “kabile birliği; soy; kabile; halk, millet; ahali; memleket; devlet; soydaş” (324)// Tatar.Tr: İl “halk, ahali; ülke, memleket, devlet; yer, vatan; köy; barış, dostluk” (117)// Trkm.Tr: İl “el, insanlar, halk; ülke, memleket, diyar” (374)// Moğ-Les: El/İl “uyuşma, anlaşma, uyum, barışıklık, rahat; birlik, birleşme; müttefik, birleşik, dost” (487).

Esen (اَسَن) “esen, sağ, sağlam, sağlıklı”. Bk. SG (139)// **Ėsen** (اَيسَن) “sağ, sağlam, esen”. Bk. SG (370), YUyg.Tr (126)// DLT (644), Krgz.Tr (340), Moğ-Les (530): Esen.

Ėn “en, genişlik”. Bk. SG (421)// DLT (665), Trkm.Tr (377): İn// Krgz.Tr: En (330)// YUyg.Tr: Eij/En (114)// Moğ-Les: Eng (506).

İşgey/İşigey (اِيشكاى-اِيشيكاى) “Moğ. keçe”// SG: İşigey (378-379)// Moğ-Les: İsegey/Esgiy/ Esegey (664).

İgermek (اِيكارماک) “dolaşmak, dönmek”; “dolaştırmak, döndürmek”. Bk. AŞ (29a), SG (382)// **Ėgerür** (اَيكارور) “dolaştırır, döndürür”; “dolaşır, döner, dolanır”. Bk. AŞ (28b), SG (382)// **Eijirdi** (اَنكيردى) “etrafına duvar çekti, çevirdi”. Bk. AŞ (13a)// DLT: Egir- “kuşatmak, çevirmek” (634)// **İgirmek** (اِيكيرماک) “dolaştırmak, döndürmek; ip eğirmek”. Bk. SG (380)// AŞ: “dönmek” (29a)// DLT (634), CC (60), Trkm.Tr (194): Egir-// Krgz.Tr: İyir- (375)// YUyg.Tr: Ėgirmek/İgermek (122/172)// Moğ-Les: Egere-/Eere- “dönmek; döndürmek; eğirmek” (475); Ebke-/Evhe- “bükmek” (457); Ebkere-/Evhre- “dolanmak, kıvrılmak” (458).

İçe (اِيْچا) “büyük kız kardeş, abla”// SG: Ėce (339)// DLT: Eçe (632)// Krgz.Tr: Ece/Eceke (320)// Derleme: Ece/İce// **Ekci** (اَكجى) “büyük kız kardeş, abla. **Ėkeci** sözcüğünün kısaltılmış biçimidir”// AŞ: Ekeci (اَكَجى) (10b)// AŞ-Maarif: Ekci (اَكْجى) (10)// **İgec** (اِيكاج) “abla”; **İgeci** (اِيكاجى) “büyük kız kardeş, abla. Ona Apa da denir”// SG: Ėgeçi (385)// AŞ: Ekeci/Ėgeci (10b/29b)// DLT: Eke “abla”; Ekeç “kız kardeş gibi akıllılık gösteren küçük kız” (635)// CC: Egeçi “hala” (59)// Mlk.Tr: Egeç (190)// Özb.Tr.İzahlı: Egäçi (II/438)// Krgz.Tr: Ece/Eceke (320)// YUyg.Tr: Ėgiçe/İgiçi (121/172)// Trkm.Tr-Hamzayev: Ekeci/Eceke// Derleme: Egeç/Egeçi// Moğ-Les: Egeçi/Egç “büyük kız kardeş” (472); Eke/Eh “anne, annelik” (485).

Ircaymadı (اِيرجايمادى) “gülerken dişlerini göstermedi, sırıtmadı; [gülerken dişleri görünmedi]”// SG: Ircaymadı “gülerken dişleri görünmedi” (344)// Alt.Tr: Irçay- “diş göstermek, bütün ağzıyla gülmek” (88)// Kzk.Tr: Irjaqta-/Irjaijda-/Irjı-/Irjıijda- “sırıtmak” (666)// Krgz.Tr: Ircay- “sırıtmak”; Ircayt- “sırıttırmak” (357)// YUyg.Tr: İlcaymaķ “gülümsemek” (174)// Moğ-Les: İrcay-/Yarcay-/Arcay- “dişlerini göstermek; ortaya çıkmak” (664/88).

Ėleke (اَيلاكه) “Moğ. ciğer”. Bk. SG (402)// Moğ-Les: Elige/Eleg “karaciğer; bağır” (493).

Imraġ (اِيْمراغ) “istenen, sevilen; sevgili”. Bk. SG (410); GS (134, 151/7), Külliyat-Yazma-TB (40: امراغ)// DLT: Amrak “temiz ve sıcak” (550)// CC: Amrak “sevgili, aziz” (8)// Alt.Tr: Amıraak “barışçıl, dost” (25)// YUyg.Tr: Amraķ/İmraķ “sevgi” (12/176)// Moğ-Les: Amarag/Amrag/Amurag “sevgi, aşk, tutku; sevgili, sevilen, sevimli” (58/65).

İmgen (اِيمكان) “Moğ. kadın”. Bk. SG (411)// NS (182a), King (266, 203B/7): Ėmegen (ايمه كن)// CC: Emegen “yaşlı kadın, kocakarı” (62)// Alt.Tr: Emegen “saygıdeğer kadın; karı, eş; yaşlı kadın” (82)// Krgz.Tr (Rad.): Eme “kocakarı” (329)// Mlk.Tr: Emegen “dev” (192)// Moğ-Les: Eme/Em “kadın, eş; dişi” (496); Emegen/Emgen “yaşlı kadın” (497).

İnelmek (اِينالماک) “ısrar etmek, ayak diremek; [inlemek]”. Bk. SG (413)// Tatar.Tr: İnel- “yalvarmak, yakarmak” (119)// Moğ-Les: Enel-/Enele- “acı çekmek; üzülmek; inlemek, ağlamak” (505).

İncü (اِيْنجو) “padişaha ait olan mülkler ve köleler; padişahın yerleri ve adamları”. Bk. AŞ (35a), SG (421-422)// Tarama: İnçü “esir, kul” (116)// CC: Ençi “mülkiyet, mal” (63)// Alt.Tr: İnce “arazi parçası” (90)// Kzk.Tr: Enşi “çocuk evlenirken mal mülkten verilen pay; pay; sorumluluk, borç” (140)// Krgz.Tr: Ençi “mirastan pay; pay; mülkiyet” (331)// Mlk.Tr: Ençi “özel; bağımsız” (192)// Özb.Tr.İzahlı: İncu “padişah tarafından verilen topraklar” (I/328)// Trkm.Tr: İnci “armağan olarak verilen küçük ev hayvanı” (377)// Moğ-Les: İngci/İnci/İnj “mehir, çeyiz; çeyiz olarak verilen köle” (657).

İçi (اِيْچى) “kadın”. Bk. TM (219, T722b/9), TM-Özb (Hümāy), Külliyat-Yazma2 (730), Külliyat-Yazma-TB (1212)// DLT-Atalay: Eçi (اَجى) “yaşlı kadın” (IV/167)// DLT: Eşiler/Eşler/İşler “kadın” (647)// Krgz.Tr: Ece “daha yaşlı karı” (320)// Tr.Tr: Ece “güzel kadın; kraliçe”// Trkm.Tr: Ece “kadına saygı sözü” (192)// Moğ-Les: Egeçi/Egç “daha yaşlı kadın” (472).

Ėvürmek (اَيوُورماک) “evirmek, döndürmek”. Bk. SG (423), AŞ (36b)// DLT: Ewür- “ters çevirmek” (651)// Alt.Tr: Ebir- “atrafını çevirmek” (79)// Trkm.Tr: Övür- (511)// Moğ-Les: Ebke-/Evhe- “bükmek” (457); Ebkere-/Evhre- “dolanmak, kıvrılmak” (458).

İngen (اِيْنکان) “deve; dişi deve”// SG: İngen/İnen (423)// DLT (666), Kzk.Tr (671), Krgz.Tr (369): İngen “dişi deve”// YUyg.Tr: İijgen “deve” (177)// Moğ-Les: İngge(n)/İnge(n) “dişi deve” (657).

Erk (اَرک) “kalelerin ortasında yapılan kale”. Bk. AŞ (5b), SG (128)// **Ėrk** (اَيْرک) “ihtiyar, irade; güç, erk; kalelerin ortasında yapılan yüksek kale”. Bk. AŞ (21a), SG (351)// BR-Muin: Erg “büyük kalenin ortasında yapılan küçük kale” (107)// Arat-Babür: Erk “kale, iç kale” (662)// DLT: Erk “emrin geçerliliği, otorite” (642)// CC: Erk “erk, güç, kuvvet; arzu, istek, irade” (64-65)// Kzk.Tr: Erik “erk, irade, iktidar, istem; hak, hukuk” (144)// Krgz.Tr: Erk “irade, hürriyet” (338)// Özb.Tr.Alt: Ärg “saray; kale” (72)// YUyg.Tr: Erk “özgürlük” (115)// Trkm.Tr: Erk “irade, istem; kararlılılık, sebat; rahatlık” (203)// Moğ-Les: Erke/Erh “hak, ayrıcalık; güç, otorite, yetki” (522).

Bavarçı/Bavurçı (باوَرچی-باوورچی) “aşçı”// Anendrac (I/380), Amid: Bavarçı// SG (462), Arat-Babür (638), Doerfer (82): Bavurçı// Moğ-Les: Bagurçi(n) (115).

Bar (بار) “var, mevcut; varlık”. Bk. SG (434-435), AŞ (56a), DLT (573), CC (23), Krgz.Tr (86), YUyg.Tr (30)// Moğ-Les: Baraga(n)/Barā “varlık, nesne” (131).

Bayır (باۑِر) “bayır, yokuş, yamaç”// SG: “taşra, kır; çöl; düz olmayan kır, engebeli bozkır” (463)// Kzk.Tr: Bavray “dağın aşağı tarafı, etek” (82)// Krgz.Tr: Boor “dağ yamacı” (129-130)// Trkm.Tr: “bayır, yokuş” (54)// Moğ-Les: Bagu-/Bū- “inmek; durmak; yerleşmek, kamp kurmak” (113); Baguri/Buyr “bayır, düzlük; yerleşim yeri” (115); Bay- “olmak, var olmak, yaşamak, kalmak, durmak, oturmak; sahip olmak” (115-116); Bayri/Bayr “yerleşim yeri, mesken; bulunma yeri” (121); Bayça/Bayç “sarp kayalık, uçurum; çetin arazi” (116).

Baranġar (بارانغار) “Moğ. ordunun sağ kanadı; [sağ kol, sağ taraf]”// SG: “Moğ. sağ taraf. Bahravun ġar (sağ kol)'ın değiştirilmiş biçimidir” (438)// Derleme: Bırangar// Moğ-Les: Baragun gar/Barūn gar “sağ el, sağ kol; ordunun sağ kanadı” (134).

Bars (بارس) “kaplandan daha küçük, atlayan ve evcilleştirilip avlanmakta kullanılan bir hayvan, pars. Fārsí'de yūz denir; Türk takviminde kaplan yılına Bars il (pars yılı) denir”. Bk. SG (436), DLT (575), Krgz.Tr (90), YUyg.Tr (30), Moğ-Les (141).

Bağlaġan (باغلاغان) “bağlanan, bağlanmış; [bağlamış]”. Bk. AŞ (58a), SG (449), DLT (570), CC (21)// Krgz.Tr: Bayla- (102)// YUyg.Tr: Bağlimaķ (27)// Moğ-Les: Bagla- (110).

Baydu (بايدو) “Çengiz'in hanlarından birinin adı. **Geyĥatu Ĥan**'dan sonra Ìrān'da saltanat tahtına oturdu”. Bk. SG (463), CT-Musevi (2929)// Moğ-Les: Ġay “talihsizlik, kötü şans; sıkıntı; felaket” (548); Hatagu/Hatū “katı, sert, sağlam, güçlü, eğilmez; kaba; acımasız; sıkı; bağlı, sadık” (1455).

Baltu (بالتو) “balta, nacak; eyere asılan savaş baltası”. Bk. SG (460), AŞ (59a)// DLT: Baldu (572)// CC (22), Krgz.Tr (85), YUyg.Tr (29), Moğ-Les (128): Balta.

Bay (باى) “varlıklı, zengin”. Bk. SG (463), DLT (579), CC (27), Krgz.Tr (100), YUyg.Tr (32)// Moğ-Les: Bayan (122).

Batu (باتو) “Moğ. sert, katı; Sayın Ĥan adıyla tanınan Türk hanlarından birinin adıdır. Cocı Ĥan bin Çengiz Ĥan'ın oğludur”. Bk. SG (430)// Moğ-Les: Batu/Bat “sert, katı, sağlam, güçlü, yıkılmaz; güvenilir, sadık, vefalı, içten; namuslu” (145).

Baġ (باغ): “bağ, ip”. Bk. SG (453), DLT (569), CC (20), YUyg.Tr (27)// Kzk.Tr: Bav (82)// Krgz.Tr: Boo (129)// Moğ-Les: Bag “bağ, salkım, demet; takım; yığın” (106).

Baġam (باغام) “eğrilmiş duvarı korumak için konan destek ağacı, direk, payanda, destek”. Bk. SG (453)// Krgz.Tr: Bakan (80)// Mlk.Tr: Bagan/Bagana (108)// Alt.Tr (33), Kzk.Tr (71), Tatar.Tr (33), Moğ-Les (107): Baġana.

Bal (بال) “bal; [baldan yapılan içki, bal içkisi]”. Bk. SG (459), DLT (571), CC (22), Krgz.Tr (81), YUyg.Tr (28), Moğ-Les (124).

Balçaķ (بالچاق) “kılıcın kesici kısmıyla sapı arasındaki enine konulan demir, balçak, barçak”. Bk. SG (460), NŞ (580, 583/4)// Krgz.Tr: Baldak “balçak, kılıç kabzasının siperi; koltuk değneği” (83)// Trkm.Tr: Balcak “kılıç kabzası” (45)// Moğ-Les: Bari- “tutmak, yakalamak, kavramak; ele geçirmek” (136); Baldag/Bardag “kılıç kabzası; topuz, baston vb. sapı” (128/135).

Balıġ (باليغ) “şehir; vilayet”. Bk. SG (460)// DLT: Balık “kale, şehir; çamur” (572)// Moğ-Les: Balgasu(n)/Balgas “şehir, kasaba; yıkıntı, eski bir şrhrin yeri, ören yer” (128).

Peteke (پَتَكه) “havsala, kuş kursağı ve taşlığı”. Bk. SG (430), Trkm.Tr (527)// Kzk.Tr: Bötege (94)// Krgz.Tr: Bötögö (140)// Moğ-Les: Betege(n)/Beteg/Beteke/Betegi/Beteki (161).

Baĥşı (بخشى) “yazan, yazıcı, kâtip, münşi; okuyan, şarkıcı; cerrah, yaralara bakan kimse”. Bk. AŞ (56a), SG (430)// CC: Bakşı “yazıcı” (22)// Krgz.Tr: Bakşı “hekimlik taslayan; şaman” (81)// YUyg.Tr: Baxşi “hekim, otacı; yazıcı, tahsildar; ozan; meraklı” (28)// Trkm.Tr: Bagşı “türkücü, saz şairi, ozan” (44)// Moğ-Les: Bagsi/Bagş “eğitmen, hoca; bilgili lama; usta, uzman; sekreter, kâtip” (110).

Buĥārā (بُخارا) “bir ünlü şehrin adı. Bu sözcük, bilim ve sanat anlamına gelen buĥār'dan türetilmiştir. Moğul dilinde bilim ve sanat topluluğu anlamına gelir”// BR-TDK: Buĥār “bilim; erdem” (96)// Moğ-Les: Buhar/Buhār “tapınak, manastır” (229).

Burġu (بُرغو-بُورغو) “içi boş boynuzdan bir üfleme çalgısı; burularak suyun gelmesini sağlayan alet, çeşme musluğu”// SG: “içi boş boynuzdan bir üfleme çalgısı; çıranın vanası; tüfeğin içinden mermi ve pamuğu çıkarmaya yarayan ve milin başına takılan vana; karın ağrısı; doğum sancısı” (484)// DLT: Borguy “üfürülen boru” (594)// CC: Burgu “boru (müzik aleti)” (42)// Tatar.Tr: Bırğı “boru, borazan” (42)// Özb.Tr.İzahlı: Burğu “boru, borazan” (I/154)// Tr.Tr: Boru “borazan”// Derleme: Boru “söğütten çıkarılan düdük”; Burgu “diş ağrısı; ishal; musluk”; Buru “sancı, buruntu, buru; çeşme musluğu”// Moğ-Les: Burguy “pipo temizlemek için kullanılan tel parçası” (221); Büriye(n)/Büree “borazan, boru” (240).

Bürünmek (بُورونماک) “bürünmek”// SG: Burunmaķ (479)// DLT: Bürün- (607)// Krgz.Tr: Bürkön- (156)// Trkm.Tr: Büren- (91)// Moğ-Les: Büri-/Büre- “bürümek, örtmek, kuşatmak, kaplamak” (239).

Bürgemek/Bürkemek (بُورکاماک) “başını örtmek, başını bürümek”// SG: Bürkemek (479)// AŞ (66b): Bürke- (/k/ ile)// Kzk.Tr: Bürke- “örtmek, bürümek” (101)// Krgz.Tr: Bürkö- “örtmek, kapatmak” (155)// YUyg.Tr: Bürkimek “örtmek; kaplamak” (55)// Moğ-Les: Bürke-/Bürkü- “bürümek, bürünmek, bulutlanmak; örtmek, kaplamak; saklamak, gizlemek”; Bürkü/Bürh “yaz şapkası” (242).

Börk (بُرک) “Moğ. başlık, börk”. Bk. FV (667), SG (484), DLT (598), CC (40), Krgz.Tr (139), YUyg.Tr (51)// Moğ-Les: Bürkü/Bürh (242).

Pertik/Bertik (پَرتيک-بَرتيک) “kemik çatlaması”// SG: Bertik (436)// DLT: Bert- “bertmek, yaralamak, kırık görülmeyecek biçimde kırmak” (583)// Derleme: Bertik “bertik, incinmiş, burkulmuş; incinme, burkulma”; Pertik “incinen yerlerde olan şiş”// Moğ-Les: Berte- “bertilmek, incinmek”; Bertege “bertik, bertilme, hasar” (160).

Buġu (بُغُو-بُوغُو) “erkek ceylan; erkek dağ sığırı”. Bk. NS (55b)// AŞ (68a), SG (499): “erkek ceylan”// Krgz.Tr (141), Moğ-Les (210): “erkek geyik”// Derleme: “yabani inek; ceylan; erkek geyik”.

Begter (بَکتر) “demirden örülmüş savaş giysisi”// SG: Bekter/Pėkter/Ķatlav (458/547)// BR-Muin (293): Begter (Muin: “Türkçedir”)// Moğ-Les: Begter/Begçe/Begçi “elbisenin altına giyilen zırh” (150).

Murçal (مُورچل) “kale kuşatma sırasında çevresine kazılan hendek; orduyu korumak amacıyla çevresine yapılan hendek, siper”. Bk. SG (1446)// AŞ: “kale burcu, kale kulesi” (177b)// BR-Muin: Mūrçāl “kale kuşatılırken çevresinde kazılan çukur” (2049)// Amid: “Tr. kale ve düşmana doğru yer altından kazılan delik"// Krgz.Tr: Mölçör "belirlenmiş nokta, sınır" (572)// Mlk.Tr: Burçu "bahçe duvarı" (129)// **Bolcar/Bulcar** (بُلجار-بُولجار) "ordunun toplanması için belirlenen yer". Bk. AŞ (69a), SG (519)// Kzk.Tr: Murşa "imkan, fırsat" (388)// Krgz.Tr: Bolco- "tahmin etmek; önceden tayin ve tarif eylemek"; Bolcol "belirlenen müddet, vade, süre; tarif, tayin; ölçü" (127); Mölçör "belirlenmiş nokta, sınır" (572); Murça "boş vakit" (575)// Mlk.Tr (125), Derleme: Bolcal "süre"// Mlk.Tr: Murcar/Mulcar "sedir, çoban yatağı" (302)// Özb.Tr: Molcäl "hedef, tasarı" (57)// YUyg.Tr: Bolcimaḳ "tahmin etmek, varsaymak"; Bolca/Bolcal "tahmin, varsayım" (47); Bulcar "ikametgah" (52); Molca/Mölçer "tasarı; nişan alma" (274/276)// Moğ-Les: Bolca-/Bolco-/Bolcu- "üzerinde anlaşmak; atamak, tayin etmek; önceden kararlaştırmak, önceden düzenlemek; tahmin etmek, kestirmek"; Bolcar/Bolcor/Bolcuga(n)/Bolcaga/Bolcoo "kararlaştırma, sözleşme, süre; randevu" (191); Bolcul/Bolcol "anlaşma" (192); Bolulçaga "imkan, fırsat" (190).

Bulaġ (بُلاغ-بُولاغ) "kaynak, pınar, bulak; burnu çatlak olan at". Bk. SG (518)// AŞ (69b), CC (41), YUyg.Tr (52): "pınar"// DLT: Bulak at "geniş sırtlı, kısa boylu at" (600)// Krgz.Tr (143), Moğ-Les (213): "bulak, pınar; sıraca hastalığı".

Beneg/Benek (بَنَک) "içki içtikten sonra yüzde beliren iz"// SG: Benek (461)// DLT: Benek "tane" (582)// Trkm.Tr: Menek "benek, leke" (454)// Moğ-Les: Mengge/Menge "leke; ben, benek; iz, işaret" (838).

Buġa (بُوغا) "boğa, erkek dağ sığırı". Bk. SG (498)// DLT (599), Krgz.Tr (141), Kzk.Tr (97): Buḳa// CC: Boga (36)// Trkmn.Tr: Buga (85)// Moğ-Les: Buha/Buh (229).

Buta (بوتا) "bitki; fidan; [boyu kısa olan dallı ve yapraklı ağaç; çalı]; ipek kumaş gibi şeylere dokunan nakışlar ve çiçekler; amaç, nişan alınacak yer, ok hedefi". Bk. SG (474)// DLT: Butak/Butık "budak" (605)// CC: Butak "dal" (43)// Krgz.Tr: Buta "çalı; çalılık; ok menzili; nişan, hedef; (Rad.) bir kumaş adıdır"; Butak "dal, budak" (149)// Derleme: Puta "çam fidanı; budak, budaklı ağaç; nişan alınacak yer"// Moğ-Les: Buta/But/Butu "çalı, çalılık, çalı çırpı, fundalık; demet, yığın, küme, öbek; salkım" (227).

Botum/Botam (بَوتوم-بَوتام) "çocuğum, yavrum"// **Bota** "yavru; deve yavrusu, potuk". Bk. AŞ (64b), SG (474)// DLT: Botuk/Botu "deve yavrusu" (596)// Kzk.Tr: Bota/Botaqan "deve yavrusu; çocuklara söylenen sevgi sözü" (93)// Krgz.Tr: Boto "deve yavrusu" (133)// YUyg.Tr: Bota "köşek, deve yavrusu" (49)// Trkm.Tr: Botla- "deve doğurmak" (80)// Derleme: Bot/Bota/Botuk "deve yavrusu"// Moğ-Les: Botuga/Botugu(n)/Botgo "deve yavrusu" (197).

Böke (بَوکا) "güreşçi, yiğit, böke". Bk. SG (505), YUyg.Tr (50)// DLT: Böke "büyük yılan" (597)// Alt.Tr: Bökö (44)// Krgz.Tr: Bökö (137)// Moğ-Les: Böke/Böh "güreşçi, pehlivan" (203); Mogay/Mogoy "yılan" (846).

Butramaḳ (بُوتراماق) "dağılmak, perişan olmak, saçılmak, yayılmak". Bk. AŞ (64a), SG (471)// Moğ-Les: Butara-/Butra- (227).

Bürgüt (بُورکوت) "karakuş, kartal, tavşancıl". Bk. AŞ (66b), SG (484), Özb.Tr.Alt (127), Trkm.Tr (91)// Krgz.Tr: Bürküt (156)// Moğ-Les: Bürgüd/Bürged (239).

Buġur (بُوغور) "iki hörgüçlü deve, buğur, buğra". Bk. SG (499)// DLT: Bugra "erkek deve" (599)// Trkm.Tr: Bugra (85)// Moğ-Les: Bugura/Būr "erkek deve" (211).

Bulġar (بُولغار) "bular, bulaştırır". Bk. SG (519), AŞ (70a), DLT (601), CC (41), Krgz.Tr (144), YUyg.Tr (52)// Moğ-Les: Bulha- (219).

Bulġaġ/Bulġaḳ (بُلغاغ-بُلغاق) "karışıklık". Bk. AŞ (69b), SG (519), DLT (601), CC (41), Alt.Tr (45)// Moğ-Les: Bulag "karışık, bulanık" (213).

Bėz "bez, pamuklu bez"// **Böz** (بَوز) "pamuklu bez". Bk. AŞ (67a), SG (488), DLT (598), CC (40), Krgz.Tr (140)// YUyg.Tr: Bez/Böz (37/51)// Trkm.Tr: Biz (75)// Moğ-Les: Bös (205).

Bos "Moğ. kalk!". Bk. SG (490), NS (183a), Moğ-Les (196).

Bus “pusu kur, pus!”. Bk. SG (489), Trkm.Tr (89)// DLT: Bus-/Büs- (604)// Moğ-Les: Bugsi-/Bugşi- (210).

Böyük/Biyik (بُيُک-بِيِک) “büyük, yüce, ulu; yüksek”// SG (557), Alt.Tr (41): Biyik// AŞ (59b), Trkm.Tr (62): Beyik// DLT: Bedük/Beēük “büyük, yüce” (580)// CC: Beyik “büyük, yüce” (31)// Kzk.Tr (89), Krgz.Tr (124), Mlk.Tr (124): Biyik “yüksek”// YUyg.Tr: Büyük “büyük” (55)// Azb.Tr: Böyük “büyük” (109)// Moğ-Les: Büdügün/Büdüün/Bidügün “büyük” (232).

Bübük (بُوبُوک) “kuş ibiği”; **Hüpüşek** (هُوپوشَک) “çavuş kuşu, ibibik”; **İbik** (اِبِک) “[Rūm Tr.] ibik, horoz gibi kuşların başındaki taç”; **Übük** (اُوبوک) “ibik, kuşların başındaki taç”; **Bübüş** (بُوبُوش) “çavuş kuşu, ibibik, hüthüt”// SG: پوپوش “ibibik” (464-465); Übük/Püpük (اوبوک-پوپوک) “kuş ibiği; ibibik” (198/465); İbik (elif ve /b/ esre ile) (ابک) “Rūm Tr. ibik, kuşların başındaki taç” (325); Hüpüşek “ibibik” (1268)// AŞ: پوپوک “kuş ibiği” (64a)// BR-Muin: Pūpeş/Pūpū/Pūpe/Pūpek/Būbek/ Būbū/Būbe/Būbūye “ibibik kuşu” (312/424/425)// DLT: Üpüp/Üpgük “çavuş kuşu” (933)// Krgz.Tr: Üpüp “hüthüt” (796)// Özb.Tr.İzahlı: Papishäk “ibibik” (I/598)// YUyg.Tr: Pöpük “saçak”; Pöpüçek “saç tutamı, perçem” (326); Höppüp/Hüpüp “ibibik” (158)// Trkm.Tr: Hüpük “ibik”; Hüypüypik “ibibik” (359)// Azb.Tr: Pipik “ibik” (636)// Derleme: Pupuş “perçem, saç tutamı”; Übük “ibik”; Übübük/Hübbük “ibibik”; İbik “ibik; ibibik”// Moğ-Les: Bübegelcin/Bübügelcin/Böbegelcin “ibibik” (231); Öbelcin/Ögelcin “ibik, sorguç, tüy tutamı; ibibik kuşu” (979); Öbüg/Övüg “ibik, tepe, sorguç, perçem (kuşlarda)” (981).

Bortaḳ/Bortaġ (بُورتاق-بَورتاغ) “inişli çıkışlı sarp yol, çukurlu yol”. Bk. AŞ (66a)// SG: Bortaḳ/Bortaġ/Çatġal (483/782)// Moğ-Les: Bartaga(n)/Bartā “şiş, kabarcıklı; pürüzlü arazi; parçalanmış memleket; tümsek, tepecik; aşınmış iri kaya parçası; tehlikeli yer” (142); Bur “çamurlu; bulanık, belirsiz, karanlık” (220); Burtag “kir, pislik; kirli, pis” (222).

Boḳ (بَوق) “dışkı”. Bk. DLT (593), CC (36), Krgz.Tr (125)// YUyg.Tr: Poḳ (325)// Moğ-Les: Bog (176).

Burunduruḳ (بُوروندوروق) “burunduruk, yavaşa, devenin burnuna geçirilen dizgin; önder, kumandan”. Bk. SG (485)// DLT: Burunduk “dizgin, burunluk” (603)// Kzk.Tr: Murındıq “burunsak, burunluk; önder, lider” (388)// Krgz.Tr: Muruntuk “burunsalık” (576)// Mlk.Tr: Burunduk/Burunduruk “yular, burunluk” (130)// Trkm.Tr: Burunlık/Burunsa “burunduruk, burunsak” (89)// Moğ-Les: Buruntag/Burantag/Buruntug “burunduruk” (224).

Buĥsamaḳ (بُوخساماق) “boğuna boğuna ağlamak, hıçkıra hıçkıra ağlamak; sevgilinin ayrılık acısından ağlamak”. Bk. AŞ (65b), SG (475)// DLT: Boxsa- “bir işi kerhen (istemeyerek) yapmak” (596)// Moğ-Les: Bugsa- “kızgın veya küskün olmak; sıkılmak; somurtmak” (210).

Bordamaḳ (بَورداماق) “semirtmek, semizletmek, şişmanlatmak”// AŞ: “semirtmek, semizletmek” (66a)// Krgz.Tr: Bordo- “hayvanı beslemek” (131)// YUyg.Tr: Bodimaḳ/Bordimaḳ “semirtmek, beslemek” (46/48)// Moğ-Les: Borda-/Bordo-/Bordu- “semirtmek, semizletmek” (193).

Bitmek (بِيْتماک) “bitki bitmek, çıkıp yetişmek; yara iyileşmek, yara kapanmak; yapılmak; bitmek, tükenmek; türemek, ortaya çıkmak”. Bk. SG (526)// **Bütmek** (بُوتماک) “bitki bitmek, çıkıp yetişmek; yara iyileşmek, yara kapanmak; yapılmak; bitmek, tükenmek; inanmak, güvenmek, kabul etmek; [türemek, ortaya çıkmak]”. Bk. SG (465)// AŞ: “bitmek, sona ermek; yara iyileşmek; bitki bitmek; inanmak” (64a-64b)// DLT: “inanmak, ikrar etmek; doğrulanmak; yara kapanmak; ses kısılmak; bitki bitmek; yavru doğmak; yaratılmak” (608)// CC: Bit- “bitmek, yetişmek, büyümek” (35)// Kzk.Tr: Bit- “bitmek, tükenmek; hazır hale gelmek; iyileşmek; bitmek, yetişmek, büyümek; ortaya çıkmak, peyda olmak” (105)// Krgz.Tr: Büt- “bitirmek; bitmek; bitki bitmek; çıkıp yetişmek; belirmek; onulmak” (156-157)// YUyg.Tr: Bitmek/Pütmek “bitmek; iyi olmak, et bağlamak” (45/329)// Moğ-Les: Büte- “örtülmek, kaplanmak; yara kapanmak, yara iyileşmek; hava kapalı olmak; boğulmak; bunalmak” (244); Bütü-/Büte- “bitmek; oluşmak; yapılmak, gerçekleşmek; başarılmak” (245).

Bütün (بُوتون) “doğru, sağlam, bütün”. Bk. SG (474), DLT (608), CC (44), Krgz.Tr (157)// YUyg.Tr: Pütün (329)// Moğ-Les: Bütün/Büten (246).

Büdrümek/(Rūmí)Büdürmek (بُودروماك-بُودورماك) “kafa üstü yere düşmek”. Bk. SG (476/478)// Tarama: Büdür-/Büdre-/Büdri- “sendelemek” (42)// Trkm.Tr: Büdre- “sürçmek, ayağı takılmak” (90)// Moğ-Les: Büdüre-/Büdüri-/Büdre- “tökezlemek, sürçmek” (233).

Budal (بُودال) “yer, mekân”. Bk. SG (478)// Moğ-Les: Bagu-/Bū- “inmek; durmak; yerleşmek, kamp kurmak”; Bagudal/Būdal “durak, kamp; duraklama” (113).

Büdine/Bödene (بُودِينه-بَودَنه) “bıldırcın. Kerek de denir”// AŞ (65b), SG (478), Kzk.Tr (94), Mlk.Tr (127): Bödene// Alt.Tr (44), Krgz.Tr (136): Bödönö// Tatar.Tr: Büdene (49)// Özb.Tr.İzahlı: Bedänä (I/94)// YUyg.Tr (50), Derleme: Bödüne// Trkm.Tr: Bedene (56)// Moğ-Les: Büdüne/Büdne (233).

Buran/Buraġan/Boran/Boraġan (بُوران-بُوراغان-بَوران-بَوراغان) “şiddetli kar ile fırtına”. Bk. SG (482)// Alt.Tr: Borogon “kar fırtınası” (43)// Kzk.Tr: Boran “tipi, kar fırtınası, boran” (92)// Krgz.Tr: Boroon “tipi, kar kasırgası” (132)// Mlk.Tr (126), YUyg.Tr (48): Boran “burağan, fırtına”// Tr.Tr: Burağan “güçlü esen rüzgâr”; Bora “genellikle arkasından yağmur getiren sert rüzgâr”; Boran “rüzgâr, şimşek ve gök gürültüsü ile ortaya çıkan sağanak yağışlı hava olayı”// Derleme: Boran “sis, duman; şiddetli kar, fırtına, kasırga; şiddetli yağmur, sağanak”; Buran “şiddetli kar, fırtına, kasırga”; Borağan “bora, fırtına”// Moğ-Les: Boruga(n)/Boroo(n) “yağmur” (194).

Burcın/Borcın “dişi ceylan”. Bk. SG (483), AŞ-Hüccetiye (114)// Krgz.Tr: Buurcun “genç buğra” (150)// Derleme: Burçin “dişi geyik”// **Burçın/Borçın** (بُورچين-بَورچين) “dişi ördek”. Bk. SG (483), AŞ-Hüccetiye (114), AŞ (67a), MU (T777a/25), MU-Külliyat-Yazma2 (572)// Moğ-Les (GT): Borçin “bir ördek türü” (193); Boru/Bor “boz, kır” (194); Borugçin/Borogçin “boz, bozca (dişi hayvan)” (195).

Bosaġa (بَوساغه) “eşik, kapı eşiği”. Bk. AŞ (67b), Kzk.Tr (92), Mlk.Tr (126)// SG: “kapının eşiği. Būse-gāh'ın değiştirilmiş biçimi olmalıdır” (490-491)// Krgz.Tr: Bosogo (133)// YUyg.Tr: Bosuġa (48)// Moğ-Les: Bosuga/Bosgo (196).

Bösün (بَوسون) “Moğ. bit”. Bk. SG (491), NS (183a), King (224, 200A/7)// Moğ-Les: Bögesü(n)/Böös(ön) (200).

Buşmaķ (بُوشماق) “zarar gelmek; üzülmek; [kızmak]”// AŞ: “kızmak; darılmak, incinmek; rahatsız olmak” (68a)// SG: “zarar gelmek” (491)// DLT: “sıkılmak, bıkmak” (604)// Krgz.Tr: Buşman “acı, tasa” (149)// Mlk.Tr: Buşman/Buşuv “üzüntü, tasa” (131)// YUyg.Tr: Puşmaķ “sıkılmak” (327)// Moğ-Les: Bugsa-/Bugsi-/Bugşi- “kızmak” (210).

Boġmaķ (بَوغماق) “boğmak”. Bk. SG (496), DLT (592), YUyg.Tr (46)// Krgz.Tr: Buu- (149)// Moğ-Les: Bogu-/Boo- (177).

Bolġan (بَولغان) “olan; olmuş; olmak”. Bk. SG (520), AŞ (70b), DLT (593), CC (36), Krgz.Tr (126), YUyg.Tr (47), Moğ-Les (182).

Bulġan “Moğ. samur”. Bk. SG (520), NS (184a), King (199C/27), YUyg.Tr (52)// Moğ-Les: Bulaga(n)/Bulga(n) (213).

Boġcama (بَوغجامه) “bohça”. Bk. SG (498)// DLT: Bog (592)// Kzk.Tr: Boqşa/Boqjama (TDK)// Krgz.Tr: Bokço (125)// Özb.Tr.İzahlı: Boğcamä (I/167)// YUyg.Tr: Boķça/Boxça (46)// Moğ-Les: Bogça/Bogçu/Bogç (176).

Buġday (بُوغداى) “buğday”. Bk. SG (498), DLT (599), CC (41), YUyg.Tr (52), Trkm.Tr (85)// Krgz.Tr: Buuday (149)// Moğ-Les: Buguday/Būday (210).

Boġun (بَوغون) “insan vücudunda ve ağaç gövdesinde bulunan boğum, eklem, mafsal”. Bk. SG (499), DLT (593), Özb.Tr (14), Trkm.Tr (76)// CC: Bogum/Bovum (36)// Kzk.Tr: Buvın (96)// YUyg.Tr: Boġum (46)// Moğ-Les: Bogumi/Boomi “boğum, ilmik” (179).

Bögrek (بَوكراک) “böbrek”. Bk. SG (505)// DLT: Bögür (597)// Krgz.Tr: Böyrök (140)// YUyg.Tr: Börek (51)// Moğ-Les: Bögere/Böör (200).

Bögürtgen (بَوكورتكن) “böğürtlen”. Bk. SG (505)// YUyg.Tr: Bölcürgen (50)// Azb.Tr: Böyürtken (109)// Moğ-Les: Bögerelgene/Böörölgönö (200).

Bölek/Bölük (بَولاک-بَولوک) “bölük, takım, küme”// SG: Bölek/Bölük (520)// DLT: Bölük (598)// Krgz.Tr: Bölök/Bölük “parça, kısım, bölüm” (138)// Mlk.Tr: Bölek/Bölük (127)// Trkm.Tr: Bölek (83)// Moğ-Les: Bülüg/Büleg (237).

Böltü böri/Bölte böri (بَولتو بَورى-بَولته بَورى) “sırtlan, yeleli kurt”. Bk. SG (519)// Moğ-Les: Börtü/Börte/Bört “boz; çizgili, benekli, çilli”; Börtü/Börte/Bört çinua “boz kurt” (205).

Boy (بَوْى) “insanın uzunluğu, boy; endam; boy otu, çemen otu”. Bk. SG (524)// DLT: Boē “insanın uzunluğu, boy” (591); Boy “çemen otu” (596)// CC: “vücut” (39)// Krgz.Tr: “bedenin uzunluğu; endam; süre; uzunluk; kıyı” (134)// YUyg.Tr: “vücut, gövde, boy; kenar, kıyı” (49)// Moğ-Les: Boda/Bod “cisim, beden, fizik; nesne; öz, madde, özdek” (173).

Boyamaķ (بَوياماق) “boyamak”. Bk. SG (521), CC (39)// DLT: Boēu- (591)// Krgz.Tr: Boyo- (135)// YUyg.Tr: Boyumaķ (50)// Moğ-Les: Budu-/Buda- (208).

Boyaķ “boya”. Bk. SG (524), AŞ (70b), YUyg.Tr (49)// DLT: Boēug (591)// CC: Boya (39)// Krgz.Tr: Boyok (135)// Moğ-Les: Budug/Budag (208).

Bögse/Bökse (بَوكسا) “belden yukarı bölüm; [gövdenin aşağı kısmı]”. Bk. AŞ (68a), SG (505)// DLT: Bökseg “kadının gerdanı; göğsün üst kısmı” (597)// Kzk.Tr: Bökse “uyluk, kalça” (94)// Krgz.Tr: Böksö “dağ eteği; gövdenin aşağı kısmı; tam değil, kenarlara kadar” (137)// Mlk.Tr: Böksüm/Böksün “gövde” (127)// Moğ-Les: Bögse(n)/Bögs “arka taraf, geri, kıç, kıça yakın kısım, kalça, but, kaba et” (201).

Bügreyib (بُوكرايِب) “bükülmüş, eğilmiş”// AŞ: Bügreyib (68b)// SG: Bükreyib (503)// DLT: Bükri “kambur” (606)// CC: Bükrü “bükük, eğri” (44)// Alt.Tr: Büktel- “eğilmek, bükülmek” (47)// Kzk.Tr: Bükir “kambur”; Bükirey- “kamburlaşmak, beli bükülmek” (100)// Krgz.Tr: Bükür “kambur”; Büküröy- “kamburlaşmak” (154); Büktöl- “bükülmek” (153)// Mlk.Tr: Büklen- “katlanmak” (47)// Derleme: Bükrü/Bükre/Bügrü “kambur”// Moğ-Les: Böküy-/Böhiy-/Bökey- “bükülmek, kamburlaşmak”; Böküger/Böhgör “bükük, kambur” (203).

Bilig (بِيليک) “[bilgi; anlayış; bilim; bilinen, belli; öğüt, doğru yolu gösterme, öğretme]”. Bk. AŞ (63a), DLT (588)// SG (555), CC (32), Kzk.Tr (103): Bilik// Moğ-Les: Bilig/Bileg (167).

Bėrk (بَيْرک) “pek, sağlam, dayanıklı, berk”. Bk. SG (537), AŞ (61b)// DLT (581), CC (29): Bek/Berk “muhkem, sağlam, sıkı”// Krgz.Tr: Bek “sağlam, pek; muhkemce; gayet” (104)// YUyg.Tr: Berk “sağlam; kilitli” (35)// Moğ-Les: Beki/Beh “pek, güçlü, sıkı, sağlam, sert, katı” (153); Berke/Berh “berk, pek, güç, çetin, zor; yüklü, zahmetli; karmaşık, önemli, ciddi, tehlikeli; güçlük, zorluk; sıkıntı, zahmet” (159-160).

Bėl (بَيل) “bel, kemer”. Bk. SG (553)// DLT (586), Trkm.Tr (67): Bil// CC (28), Krgz.Tr (105), YUyg.Tr (34), Moğ-Les (154): Bel.

Bilgü (بِيْلكو) “alamet, nişan, belgi, iz, belirti, damga; bilge, bilgili”// AŞ: “alamet, nişan; bilinecek nesne” (63a)// SG: “damga, nişan, alamet; mecaz anlamda: ok nişanı; mahlas, takma ad” (554)// DLT: Belgü “işaret, alamet” (582)// Kzk.Tr: Belgi “işaret, im, damga, alamet” (86)// Krgz.Tr: Belgi “alamet, nişane, damga, işaret, yol işareti” (106); Bilgi/Bilgiç “haberdar; bilgiç; akıllı; kılavuz” (120)// YUyg.Tr: Belge “belge, işaret” (35)// Moğ-Les: Belge/Beleg “belge, işaret, alamet, belirti, iz, sembol; kehanet, önceden kestirme, fal” (157).

Bıķın (بِيقين) “böğür, boş böğür”. Bk. SG (545), DLT (585)// Krgz.Tr: Mıkın “yan, fileto” (564)// YUyg.Tr: Biķin “böğür, yan; fileto” (41)// Trkm.Tr: “kalça” (64)// Moğ-Les: Miha(n) “et, vücut, beden” (844).

Bilek (بِيلاک) “hediye, armağan”. Bk. SG (553)// DLT: Bilek/Belek (587)// Krgz.Tr (106), Derleme: Belek// Moğ-Les: Beleg (156).

Beserek/Biserek (بَسَرَک-بِيسَرَک) “güçlü ve melez deve, beserek”// SG: Besrek/Bisrek (442/540)// Tarama: Beserek/Biserek (31)// Derleme: Beserek/Besrek/Biserek// Moğ-Les: Besereg/Besreg “melez, kırma, karışık; melez hayvan veya bitki” (161).

Ķızıl palçıġ (قِيزيل پالچيغ) “[Rūm Tr.] kızıl balçık”. Bk. SG (1154)// DLT (572), Krgz.Tr (83): Balçık “balçık”// CC (22), YUyg.Tr (29): Balçuķ “balçık”// Trkm.Tr: Palçık “balçık” (516)// Moğ-Les: Balçig “balçık” (127).

Biçin (بِيچِيْن) “maymun”. Bk. SG (530), DLT (586)// Krgz.Tr: Meçin (559)// Trkm.Tr: Bicin (65)// Moğ-Les: Beçi(n)/Biçi(n)/Meçi(n) (150).

Sonuç

Fetġ-‘Alí Bin Kelb-‘Alí Bin Mürşid Ķulı Bin Fetġ-‘Alí Ķacar-ı Ķazvíní tarafından 1861'de İran'da yazılmış ve Çağatay Türkçesi-Farsça bir sözlük olan bu eserin adı Luġat-ı Etrākiyye'dir. Bu çalışmada inceleme konumuz olan sözlükte yer alan Moğolca veya Türkçe-Moğolca ortak ve benzer sözcükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Sözlükte Moğolca olduğu belirtilen sözcükler bulunduğu gibi Moğolca olduğu belirtilmeyen bir hayli Moğolca sözcük de bulunmaktadır. Bunun dışında sözlükte Moğolca ve Türkçe ortak ve benzer kelimeler ile ses denklikleriyle eşleşen birçok sözcük de yer almaktadır.

Kısaltmalar

Ar.	Arapça
Bk.	Bakınız
cm	santimetre
Fa.	Farsça
h.	hicri
hük.	hüküm sürdüğü tarih
hzl.	yayına hazırlayan
Ktp.	Kütüphanesi
Moğ.	Moğolca
nr.	numara
s.	sayfa
ş.	şemsi
TDK	Türk Dil Kurumu
Tr.	Türkçesi
vb.	ve başka
vs.	ve saire
yay.	yayınları

Kaynaklar

*‘Alí Şír Nevāyí (20 cilt) (*1987-2003*)*. Taşkent: Özbekistan SSR Fenler Akademiyası. **Eser-Özb**

Abik, Ayşehan Deniz (1993). *Ali Şir Nevayi'nin Risaleleri Tarih-i Enbiya ve Hükema, Tarih-i Müluk-i Acem, Münşeat: Metin Gramatikal İndeks-Sözlük (2 cilt).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **TM**

Abik, Ayşehan Deniz (2006). *‘Alí Şír Nevāyí Ĥamsetü'l-Müteġayyirín.* Ankara: Seçkin. **HM**

Abuşķa. Kum-Hüccetiye Medresesi Ktp., nr. 488/1 el yazması. **AŞ-Hüccetiye**

Abuşķa. Tahran-Daru'l-maarif-i Büzürg-i İslami Ktp., nr. 531 (Sebt-i Mali nr. 66532) el yazması. **AŞ-Maarif**

Akdoğan, Yaşar (1999). *Azerbaycan Türkçesi'nden TürkiyeTürkçesi'ne Büyük Sözlük*. İstanbul: Beşir. **Azb.Tr**

*Ali Şir Nevaî: Vakfiyye (*1926*)*. Bakü: Azer Neşir. **VA**

Altay, Nurullah (1386). *Özbek Tili Sözligi*. Afganiztan: Global Partners. **Özb.Tr.Alt**

Arat, Reşit Rahmeti (2006). *Gazi Zahíreddin Muhammed Babur: Baburnāme*. İstanbul: Kabalcı. **Arat-Babür**

Arıkoğlu, Ekrem (2005). *Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük*. Ankara: Akçağ. **Hak.Tr**

Atalay, Besim (1970). *Abuşka Lugati veya Çağatay Sözlüğü*. Ankara: Ayyıldız Matbaası. **AŞ-Atalay**

Atalay, Besim (1986). *Divanü Lugâti't-Türk*. cilt I-IV, Ankara: TDK. **DLT-Atalay**

Ayeti, Abdu'l-Muhammed (ş.1372). *Tahrir-i Tarih-i Vassaf*. Tahran: Pejuhişgah-ı Ulum-ı İnsani ve Mutalaat-ı Fergengi. **Vassaf-Ayeti**

Ażferí. *Ferhenf-i Ażferí*. Kum-Astan-ı Mukaddes-i Kum Ktp., nr. 488 el yazması. **Azferi**

Bābür. *Bābür-nāme*. Tahran-Melik Milli Ktp., nr. 137-6205 (Arat'ın kullandığı Haydarabad el yazması nüshası). **TB-Yazma-H**

Bābür. *Tüzük-ı Bābürí*. Tahran-Melik Milli Ktp., nr. 2948 el yazması. **TB-Yazma-ML**

Bābür. *Vaḳāyi'-i Bābürí*. Tahran-Gülistan Ktp., nr. 2249 el yazması. **TB-Yazma-Gülistan**

Behbutov, Sefi (1999-2003). *Azerbaycan Dialektoloji Lüğati*. cilt I-II, Ankara: TDK. **Azb.Tr.Ağız**

Borovkov, A. K. (1961). *Bedā'i' Al-Luġat: Slovar Šāli' Ìmāní Geratskogo K Soçineniyam Alişera Navoi*. Moskova: Akademiya Nauk SSSR İnstitut Narodov Azil. **BL**

Budagov, Lazar (1869-1871). *Sravnitelnıy Slovar Turetsko Tatarskix Nareçiy*. cilt I-II, Peterburg. **Budagov**

Burhan, Muhammed Hüseyin Bin Halef-i Tebrizî (ş.1342). *Burhan-ı Katı*. cilt I-V, hzl. Muhammed Muin, Tahran: İbn-i Sina Kitabçısı. **BR-Muin**

Canpolat, Mustafa (1995). *Ali Şir Nevayí: Lisānü's-Šayr*. Ankara: TDK. **LT**

Clauson, Sir Gerard (1960). *Sanglax: A Persian Guide to the Turkish Language by Muhammad Mahdí Xān*. London. **Cl**

Clauson, Sir Gerard (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. London: Oxford Üniversitesi.

Dehhuda, Ali Ekber (ş.1377). *Lügat-Name-yi Dehhuda*. Tahran: Müessese-yi Çap ve İntilarat-ı Danişgah-ı Tahran. **Dehhuda**

Devellioğlu, Ferit (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitapevi. **Devellioğlu**

Dilçin, Cem (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK. **Tarama**

Dinçer, Leman (1970). *Lušfí Kitāb-ı Gül Nevrūz*. Yayımlanmamış Mezuniyet Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. **GN**

Dirayeti, Mustafa (ş.1389). *Fihristvare-i Dest-niviştha-yı İran (Dena)*. cilt 8, Tahran: Kitabhane, Müze ve Merkez-i Esnad-i Meclis-i Şura-yı İslami.

Dirks, W. (2005). *Uzbek/English Dictionary*. The Central Asian Heritage Group. **Özb.Tr-Dirks**

Doerfer, Gerhard (1963-1975). *Türkische und Mongolische Elemente im Nuepersischen*. Band I-IV, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMBH. **Doerfer**

Efşar, İrec, Danişpejuh, Muhammed Taki (ş.1363). *Fihrist-i Nüshaha-yı Hatti-yi Kitabhane-yi Milli-yi Melik, cilt 5, Mecmuaha ve Cönkha*. Tahran: Hüner.

Envar, Abdullah (ş.1371). *Fihrist-i Nüsah-ı Hatti-yi Kitabhane-yi Milli-i İran*. cilt 4**,** Tahran: Kitabhane-yi Milli-i İran.

Eraslan, Kemal (1993). *'Alí Şír Nevāyí: Mízānu'l-Evzān (Vezinlerin Terazisi)*. Ankara: TDK. **Mİ**

Eraslan, Kemal (1996). *'Alí Şír Nevāyí: Nesāyimü'l-Maġabbe Min Şemāyimi'l-Fütüvve I (Metin)*. Ankara: TDK. **NM**

Eraslan, Kemal (2001). *'Alí Şír Nevāyí: Mecālisü'n-Nefayis I (Giriş ve Metin)*. Ankara: TDK. **MN**

Erbay, Fatih (2008). *W. Radloff'un 'Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy' Adlı Eseri ve Eserde Geçen Çağatay Türkçesine Ait Kelimelerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **Radloff**

Ercilasun, Ahmet Bican (2014). Akkoyunlu, Ziyat, *Kâşgarlı Mahmud: Dîvânu Lugâti't-Türk*. Ankara: TDK. **DLT**

Eren, Hasan (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro.

Eşkeveri, Ahmed Hüseyni (ş.1388). *Fihrist-i Nüshaha-yı Hatti-yi Merkez-i İhya-yı Miras-ı İslami*. cilt 10, Kum: Vefa.

*Et-Tuģfetü'z-Zekiyye fi'l-Luġati't-Türkiyye***.** İstanbul Beyazıt Ktp. Veliyüddin Efendi Bölümü, nr. 3092 el yazması. **TZ**

Fazilov, Ergaş (1985). *Ali Şer Nevaiy Asarlari Tilining İzahli Lugati*. cilt I-IV, Taşkent 1983-. **Fazilov**

Fażlu'llāh Ĥan ʻAmūzāde-yi Seyf Ĥan. *Fażlu'llāh Ĥan Luġatı*. Tahran-Melik Milli Ktp., nr. 379/1 el yazması. **FL**

Fetģ-ʻAlí Ķacar-ı Ķazvíní. *Behcetü'l-Luġat*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1836 el yazması. **M2**

Fetģ-ʻAlí Ķacar-ı Ķazvíní. *Etrākiyye*. İran-Tahran Üniversitesi-İlahiyat Fakültesi Ktp., nr. B-150 el yazması. **TÜ**

Fetģ-ʻAlí Ķacar-ı Ķazvíní. *Lüġat-ı Etrākiyye*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1835 el yazması. **M1**

Fetģ-ʻAlí Ķacar-ı Ķazvíní. *Meķālíd-i Türkiyye*. İran-Kum-Merkez-i İhya-yı Miras-ı İslami Ktp., nr. 4343 el yazması. **İH**

Fetģ-ʻAlí Ķacar-ı Ķazvíní. *Meķālíd-i Türkiyye*. İran-Tahran Melik Milli Ktp., nr. 396/1 el yazması. **ML**

Fużūlí. *Külliyāt-ı Dívān-ı Fużūlí*. Horşid Matbaası, 1315. **Fuzuli-Divan**

Ģakím Muģammed Ĥoyí. *Ĥulāŝa-yı ʻAbbāsí*. Tahran-Meclis Ktp., nr. 855 (Sebt nr. 13670) el yazması. **HA**

Golden, Peter B. (2000). *The King's Dictionary*. Leiden-Boston-Köln: Brill. **King**

Gözütok, Avni (2008). *Haydar Tilbe: Mahzenü'l-Esrâr*. Erzurum: Fenomen. **ME**

Grönbech, K. (1992). *Kuman Lehçesi Sözlüğü: Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini*. çev. Kemal Aytaç, Ankara: Kültür Bakanlığı. **CC**

Gülensoy, Tuncer (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Gültekin, Mevlüt, Yoldaş, M. Asıf (2002). *Afganistan Özbekçesi-Türkçe Sözlük*. Ankara: Nobel. **Özb.Tr.Gültekin**

Gürsoy, E., Duranlı, N. M. (1999). *Altayca-Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK. **Alt.Tr**

Halef-i Tebrizî, Muhammed Hüseyin (2000). *Burhân-ı Katı*. çev. Mütercim Âsım Efendi, hzl. Mürsel Öztürk, Derya Örs, Ankara: TDK. **BR-TDK**

Hamzayev, M.Ya. (1962). *Türkmen Diliniij Sözlügi*. Aşgabat: Türkmenistan SSR Ilımlar Akademiyası. **Trkm.Tr-Hamzayev**

Has Hacib, Yusuf (2008). *Kutadgu Bilig*. çev. Reşit Rahmeti Arat, 2. basım, İstanbul: Kabalcı. **KB**

Hücceti, Muhammed Bakır (ş.1345). *Fihrist-i Nüshaha-yı Hatti-yi Kitabhane-yi Danişkede-yi İlahiyat ve Maarif-i İslami-yi Danişgah-ı Tahran*. denetleme: Muhammed Taki Danişpejuh, Tahran.

Hüseyni, ʻAbdür-Reşid (ş.1337). *Ferheng-i Reşídí*. cilt I-II, hzl. Muhammed Abbasi, Tahran: Barani Kitaplığı. **Reşidi**

İncü Şírāzí, M. C. H. (ş.1351). *Ferheng-i Cihāngírí*. cilt I-II, hzl. Rahim Afifi, Meşhed: Danişgah-ı Meşhed. **Cihāngírí**

Kaçalin, Mustafa (2011). *Niyāzi: Nevāyí'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar (el-Luġātu'n-Nevāiyye ve'l-İstişhādātu'l-Caġātāiyye)*. Ankara: TDK. **AŞ**

Kadri, Hüseyin Kazım (1927-1945). *Türk Lügati*. cilt I-IV, İstanbul. **Kadri**

Karaağaç, Günay (1997). *Lutfí Divanı: Giriş-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. Ankara: TDK. **LD**

Karaörs, Metin (2006). *ʻAlí Şir Nevāyí: Nevādirü'ş-Şebāb*. Ankara: TDK. **NŞ**

Karasoy, Yakup (1998). *Şiban Han Dívānı (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: TDK. **ŞD**

Kâşgarlı Mahmud. *Dívānu Luġāti't-Türk*. İstanbul-Millet Ktp., nr. 4189 el yazması. **DLT-Yazma**

Kaya, Önal (1996). *ʻAlí Şír Nevāyí: Fevāyidü'l-Kiber*. Ankara: TDK. **FK**

Koç, Kenan, Bayniyazov, Aybek, Başkapan, Vehbi (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Akçağ. **Kzk.Tr**

Kut, Günay (2003). *ʻAlí Şír Nevāyí Ġarā'ibü'ŝ-Ŝıġar: İnceleme-Karşılaştırmalı Metin*. Ankara: TDK. **GS**

Lessing, Ferdinand (2003). *Moğolca-Türkçe Sözlük*. cilt I-II**,** çev. Günay Karaağaç, Ankara: TDK. **Moğ-Les**

Magrufova, Z. M. (1981). *Özbek Tilining İzahlı lugati*. cilt I-II, Moskova. **Özb.Tr.İzahlı**

Mírzā Mehdí Ĥan Esterābādí. *Senglāĥ*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1141 el yazması. **SG**

Mírzā Mehdí Ĥan Esterābādí. *Senglāĥ*. Kum-Feyziye Medresesi Ktp., nr.10/2 el yazması. **SG-Feyziye**

Mírzā Mehdí Ĥan Esterābādí. *Senglāĥ*. Tahran Üniversitesi-Merkez Ktp., nr. 4919 el yazması. **SG-Tahran**

Mírzā Mehdí Ĥan Esterābādí. *Senglāĥ*. Tahran-Meclis Ktp., nr. 860 (Sebt nr. 14120) el yazması. **SG-Meclis**

Muġammed Pādşāh, Münşí. *Anendrac*. cilt I-III, İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 3938-3940 taş basması. **Anendrac**

Naŝírí, Abdu'l-Cemíl. *Kitāb-ı Türkí*. Tahran Üniversitesi-Merkez Ktp., nr. 8336 el yazması. **NS**

Necip, Emir Necipoviç (2008). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*. çev. İklil Kurban, 2. baskı, Ankara: TDK. **YUyg.Tr**

Nevāyí, ‘Alí-şír (1289/1872). *Mahbūbu'l-Ķulūb*. İstanbul: Matbaa-yı Amire. **MK-Amire**

Nevāyí, ‘Alí-şír. *Dívān-ı Ġazaliyyāt-ı Nevāyí*. İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 15229 el yazması. **Divan-Yazma**

Nevāyí, ‘Alí-şír. *Ĥamse-yi Emír ‘Alí-şír Nevāyí*. İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 214629 taş basması. **Hamse-Taşbasma**

Nevāyí, ‘Alí-şír. *Külliyāt-ı Nevāyí*. cilt I, Fransa-Milli (*Paris Bibliotheque Nationale*) Ktp., nr. 316 el yazması. **Külliyat-Yazma1**

Nevāyí, ‘Alí-şír. *Külliyāt-ı Nevāyí*. cilt II, Fransa-Milli (*Paris Bibliotheque Nationale*) Ktp., nr. 317 el yazması. **Külliyat-Yazma2**

Nevāyí, ‘Alí-şír. *Külliyāt-ı Nevāyí*. Tebriz-Milli Ktp., nr. 3582 el yazması. **Külliyat-Yazma-TB**

Oraltay, Hasan, Yüce, Nuri, Pınar, Saadet (1984). *Kazak Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı. **Kzk.Tr-Oraltay**

Orucov, Aliheyder (2006). *Azerbaycan Dilinin İzahlı Lüğeti*. cilt I-IV**,** Bakı: Şerq-Qerb. **Azb.Tr.İzahlı**

Ölmez, Zuhal Kargı (1993). *Mahbūbü'l-Kulūb (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **MK**

Ölmez, Zuhal Kargı (1996). *Ebulgazi Bahadır Han: Şecere-i Terākime (Türkmenlerin Soykütüğü)*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 3, Ankara. **ŞT**

Öner, Mustafa (2009). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. **Tatar.Tr**

Özönder, Sema Barutçu (2011). *‘Alí Şír Nevāyí: Muġākemetü'l-Luġateyn (İki Dilin Muhakemesi)*. 2. baskı, Ankara: TDK. **MU**

Paasonen, H. (1950). ***Çuvaş Sözlüğü***. Ankara: TDK. **Çuvaş.Tr**

Rahimi, Farhad (2014). Çağatay Türkçesi Edebiyatı Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Turkish Studies*, 9 (3), Ankara, s. 1157-1218.

Rahimi, Farhad (2017). İran Kitaplıklarında Bulunan Çağatay Türkçesi Sözlükleri. *Teke Dergisi*, sayı 6/4, s. 2067-2079.

Rahimi, Farhad (2018). Çağatay Türkçesi Sözlükleri Bibliyografyası. *Teke Dergisi*, sayı 7/1, s. 69-104.

Rahimi, Farhad (2018). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Akçağ.

Rahimi, Farhad (2018). Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü Üzerine. *Teke Dergisi*, sayı 7/2, s. 663-704.

Rahimi, Farhad (2018). Fethali Kaçar'in Çağatay Türkçesi Sözlüğünün Sözcük Bilimi Açısından Değerlendirilmesi. *Teke Dergisi*, sayı 7/3, s. 1472-1499.

Rahimi, Farhad (2019). Abuşka Sözlüğündeki Yanlışlar Üzerine. *Teke Dergisi*, sayı 8/3, s. 1293-1312.

Rahimi, Farhad (2019). Fethali Kaçar'in Çağatay Türkçesi Sözlüğünün Sözlük Bilimi Açısından Değerlendirilmesi. *Teke Dergisi*, sayı 8/1, s. 53-92.

Räsänen, M. (1969). *Versuch eines Etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki.

Reşíde'd-dín Fażlu'llāh Hemedāní (ş.1373). *Cāmiu't-Tevāríĥ*. cilt I-IV, hzl. Muhammed Revşen, Mustafa Musevi, Tahran: Elbürz. **CT-Musevi**

Sabir, Muhammed (1961). *Ali Şir Nevâî'nin İlk Mesnevisi Hayretü'l-Ebrar Hakkında Araştırmalar: Edisyon Kritik-İmlâ-Dil Hususiyetleri ve Lügatçe*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Türkiyat Enstitüsü nüshası). **HE**

Sami, Şemseddin (1317). *Kamus-i Türkî*. İstanbul: İkdam Matbaası. **Sami**

Sarıca, Bedri (2014). *Çağatayca-Farsça manzûm bir Lügat Nisâb-ı Türkî*. Ankara: Grafiker.

Starostin, S. A., Dybo, A. V., Mudrak, O. A. (2003). *An Etymological Dictionary of Altaic Languages*. Leiden/Boston: Brill.

Şavk, Ülkü Çelik (2011). *ʻAli Şir Nevayi: Leylí vü Mecnūn*. 2. baskı, Ankara: TDK. **LM**

Şemsiyev, Parsa, İbrahimov, Sabircan (1972). *Ali Şer Nevaiy Asarlari Lugati*. Taşkent. **Şemsiyev**

Şen, Mesut (1993). *Gazi Zahirüddin Muhammed Bâbur: Bâburname Giriş-Metin (Kâbil Ve Hindistan Bölümleri)-Açıklamalı Dizin*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **TB**

Şeyh Süleyman Efendi (1298). *Lügat-i Çağatay ve Türki-yi Osmani*. I. cilt, İstanbul: Mehran Matbaası. **SL**

Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. **Mlk.Tr**

TDK (1993). *Derleme Sözlüğü*. cilt I-IX, 2. baskı, Ankara: TDK. **Derleme**

TDK (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK. **Tr.Tr**

Tekin, Gönül Alpay (1994). *ʻAlí Şir Nevāyí Ferhād ü Şírín: İnceleme-Metin*. Ankara: TDK. **FŞ**

Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z., Eker, S. (1995). *Türkmence-Türkçe Sözlük*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 18, Ankara. **Trkm.Tr**

Temir, Ahmet (1986). *Moğolların Gizli Tarihi*. 2. baskı, Ankara: TTK. **MGT-Temir**

Toparlı, Recep, Çögenli, M. S., Yanık, N. H. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: TDK. **TA**

Toparlı, Recep (1992). *İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtîn*. Ankara: TDK. **İM**

Toparlı, Recep (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* (2. baskı). Ankara: TDK. **Kıpçak**

Tören, Hatice (2001). *ʻAlí Şir Nevāyí Sedde-i İskenderí: İnceleme-Metin*. Ankara: TDK. **Sİ**

Tural, Güzin (1993). *Ali Şîr Nevâyî, Sebʻa-i Seyyâre Metin-Dizin*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **SS**

Türkay, Kaya (2002). *ʻAlí Şír Nevāyí: Bedāyiʻu'l-Vasaš Üçünçi Dívān*. Ankara: TDK. **BV**

Vambery, Herrmann (1867). *Čagataische Sprachstudien* [Çağatayca Dil Araştırmaları]. Leipzig. **Vambery**

Vaŝŝāf, ʻAbdu'llāh. *Tāríĥ-i Vaŝŝāf (Ferheng-i Vaŝŝāf bölümü)*. İran-Tahran Meclis Ktp., Sebt nr. 2221 taş basması (Bombay, h. 1269). **FV**

Vaŝŝāf, ʻAbdu'llāh. *Tāríĥ-i Vaŝŝāf*. İran-Tahran Meclis Ktp., Sebt nr. 2221 taş basması (Bombay, h. 1269). **Vassaf**

Yaman, E., Mahmud, N. (1998). *Özbek Türkçesi-Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi-Özbek Türkçesi Karşılıklar Kılavuzu*. Ankara: TDK. **Özb.Tr**

Yıldırım, Talip (2010). *Hüseyin Baykara Dívānı: İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım*. İstanbul: Hat. **HBD**

Yudahin, K. (1988). *Kırgız Sözlüğü*. çev. Abdullah Taymas, Ankara: TDK. **Krgz.Tr**

Yücel, Bilal (1995). *Bâbür Dîvânı (Gramer-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi. **BD**

SAFEVİ İDARESİNDE HINUSLU KABİLESİ

Mehmet Dağlar
Dr. Öğrt.Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi Tarih bölümü
mehmetdaglar34@gmail.com

Özet

Safevilerin kuruluşunun öncesinden başlayarak askeri ve siyasi anlamda destekçileri olan çeşitli kabileler devletin kurumsallaşmasında etkin rol oynamışlardır. Çoğunluğu Anadolu kökenli olan bu kabilelerin Safevi şahlarına yakınlıkları ve şahların bu kabilelere olan tavrı değişmiştir. Safevi Devletine bağlılığa göre şekillenen Kızılbaşlık ideolojisi Resmi mezhep olan Şiilikle Hınıslu kabilesi de Safevi Devleti kurulmadan önce bağlılığını bildiren ve çeşitli görevler üstlenen bir kabiledir. Ancak İran'da Şiiliğin yerleşmesinin sonucu olarak gözden düşmeye başlamıştır. Kızılbaş aristokrasi içerisinde yer almasına rağmen mezheplerinden dolayı devletin resmi ideolojisine aykırı oldukları gerekçesiyle arka plana itilmişlerdir. Bu çalışmada Hınıslu kabilesinin Safevi Devleti içerisinde aldıkları görevler, konumları ve devletin tutunduğu tavıra odaklanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Safevi Devleti, Hınıslu Kabilesi, İran**.**

HINUSLU TRİBE IN THE SAFEVİ ADMINISTRATION

Abstract

Starting from the establishment of the Safavids, various tribes, who had military and political supporters, played an active role in the institutionalization of the state. The closeness of these tribes, mostly of Anatolian origin, to the Safavid kings and the attitude of the shah to these tribes changed. The ideology of Kizilbash, which is shaped by devotion to the Safavid State, is the tribe of Shi'ism and Hynislu, the official sect, and a tribe that declares its loyalty and undertakes various tasks before the Safavid State is established. However, as a result of the establishment of Shi'ism in Iran began to fall out of favor. Although Kizilbas was a member of the aristocracy, they were pushed to the background because they were against the official ideology of the state because of their sects. This article focuses on the tasks, positions and attitude of Hınıslu tribe within the Safavid State.

Key Words: Safavid State, Hınıslu Tribe, Iran.

GİRİŞ

Safevi Devletinin kuruluşundan önce Anadolu'ya gelen Şeyh Haydar ve Şeyh Cüneyd'in etrafına toplanan Erdebil tekkesine bağlı müritler çeşitli zümrelerden meydana gelmiştir. XV. yüzyıl içerisinde Erdebil şeyhlerinin siyasi faaliyetlerini arttırmaları Anadolu'da bulunan birçok kişinin teveccühünü görmelerine sebep olmuştur. Safevilerin kuruluşuna gidecek süreç içerisinde hareketin asıl gücünü oluşturan topluluklar daha sonra Safevi askeri sınıfını oluşturan unsurlar olmuşlardır[4]. Ancak Kızılbaş olmanın koşulunun yalnızca mürşid-i kâmil olan Şaha sadakatle bağlı olmak mı olduğu veya Safevi askeri aristokrasisi içerisinde yer alan bütün kabilelerin bu kategoriye dâhil edilip edilmediği kesin olarak anlaşılmamaktadır. Tapper'a göre Kızılbaş aşiretleri tek bir soydan gelmiyorlardı. Dışarıdan gelenlerin katılımına açıktı. Türk- Moğol kabilelerinde olduğu gibi çeşitli köklerden gelen insanlardan oluşan karmaşık ve farklı dokuda insan topluluklarıydı. Bazıları Türkmen değildi, İran kökenli veya diğer etnik unsurlardan oluşmaktaydı. [5] Safevi Devletinin yönetim yapısı Dergâh ve Divan olarak iki ana kategorideydi. Devletin askeri gücü yani kılıç ehli, Kızılbaş kabilelere dayalıydı. Kızılbaş kabilelerin liderleri vilayetlerin başında bulunan yöneticilerdi. Politik ve askeri işlerde Anadolu'dan göçen ve devletin kuruluşunda söz sahibi olan kabileler ön plandaydı. Askeri aristokrasinin başı Emirül-ümeraydı. Kızılbaş kabilelerin sorumlusu olarak görev yapardı. Askeri birlikler Korcıbaşı denilen görevlinin sorumluluğundaydı[6]. Devletin kurucu unsurları olan Kızılbaş Türkmenlerin en başından itibaren askeri gücü oluşturmaları Kızılbaşlık tabirinin daha çok bu anlamda kullanıldığını göstermektedir.

---

[4] Safevi Devletinin Kuruluşu ile ilgili olarak Bkz. Faruk Sümer, *Safevilerin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türklerinin Rolü*, Ankara 1999, s.1-2; Mustafa Eravcı, "Safevi Hanedanı", *Türkler*, C.6, Ankara, 2002; Walter Hinz, *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd: XV. Yüzyıl'da İran'ın Milli Bir Devlet Haline Yükselişi*, Çev: Tevfik Bıyıklıoğlu, Ankara, 1948.

[5] Richard Tapper, *İran'ın Sınır Boylarında Göçebeler: Şahsevenlerin Toplumsal ve Politik Tarihi*, Çev: F. Dilek Özdemir, Ankara, 2004, s.84.

Safevi Devletinin kuruluşunda ana gövdeyi oluşturan Kızılbaş Türkmen kabilelelerin Şah İsmail döneminden itibaren dini ve siyasi olarak tasfiye edilmeye başlaması Kızılbaşların tepkisini de ortaya çıkarmıştır. Devletin kurumsallaşması ve resmi mezhep olan İmamiyye Şiiliğinin İran'da yerleşmeye başlaması devletin Kızılbaşlara olan ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Kızılbaşların yerine yerli unsurların tercih edilmesi tasfiye sürecini hızlandırmıştır. Safevilerin ikinci hükümdarı Şah Tahmasb (1524-1576) döneminin ilk on yıllık evresinde Kızılbaşların hâkimiyetine geçici olarak son verilse de Tahmasb'ın vefatından sonra yeniden Kızılbaşların gücü ortaya çıkmıştır. Şah Abbas'a kadar geçen süre içerisinde ikinci bir istikrarsızlık süreci başlamıştır.[7]

I.Safeviler ve Hınuslular

Safevi Devletini kuran Anadolu kökenli Türk boyları Şah İsmail'in Erzincan'da yanına gelerek destek veren zümrelerden oluşmaktaydı. Bu Kızılbaş kabilelerin önde gelenleri Ustacalı, Rumlu, Tekelü, Zulkadr, Şamlu denilen kabilelerdi. Ustacalılar Sivas, Amasya civarından gelen Türkmenler, Rumlular Sivas, Tokat, Amasya köylerinden, Tekeliler Anatalya'da buluna Teke sancağından, Zulkadr kabilesi ise Yozgat, Maraş, Elbistan bölgesinden gelen Türkmenlerden Şamlular ise Sivas ile Halep arasında göç eden Türkmenlerden oluşmaktaydı. Bu türkmen kabilelerin dışında kalan Sümer'in ikinci sırada gelen zümreler olarak bahsettiği Varsak, Çepni, Turgutlu, Bayat, Bozcalu, Arapgirlu, Çemişgezeklü ve Hınıslu denilen kabileler bulunmaktaydı.[8] Devleti kuran unsurların Kızılbaşlar olması hasebiyle '*Devlet-i Kızılbaş'* tabiri Safevi Devleti'ni ifade eden önemli bir tabirdi. Ancak Safevi Devleti'nin hizmetine giren her oymak Kızılbaş kabul edilmiyordu. Kızılbaş olarak adlandırlan kabileler devlet içerisinde önemli görevlere getirilerek imtiyazlar elde ediyordu. Kızılbaş olmayanlar bazı imtiyazlardan mahrum bırakılarak önemli makamlara getirilmiyordu.[9] Kızılbaş kabilelerin liderleri vilayetlerin başında bulunan yöneticilerdi. Politik ve askeri işlerde Anadolu'dan göçen ve devletin kuruluşunda söz sahibi olan kabileler ön plandaydı. Askeri aristokrasinin başı Emirül-ümeraydı. Kızılbaş kabilelerin sorumlusu olarak görev yapardı. Askeri birlikler Korcıbaşı denilen görevlinin sorumluluğundaydı. Vekillik makamı da Kızılbaş kabilelerinin elindeydi. Şah İsmail'in ilk Vekili aynı zamanda lalası olan Şamlu Hüseyin Beğ'dir. Şah İsmail Türkmen emirlere karşılık bir denge unsuru olarak kullanmak için 1508-1524 tarihleri arasında 5 Fars vekil görevlendirdi. Ancak bu duruma tepki gösteren Kızılbaşlar bu vekillerden 2'sini öldürdüler.[10]

Safevilerin Osmanlılarla olan savaşlarında sınır bölgesindeki Kürtlere karşı kendi tarafına çektiği Hınıslu kabilesi Sümer'e göre Kürt menşeli olmasına rağmen Ayğut, Kara Güne, Deli Budak gibi Türkçe isimler almaları Türkleşmiş olduklarını gösterir.[11] Anonim Tarih-i Kızılbaşiye'ye göre Hınıslu boyunun kökeni Karahisar'a bağlı Hınıs Tercan'dır. Ancak bahsedilen Karahisarın tam olarak neresi olduğu hakkında bir bilgi bulunmamaktadır.[12] Safevilerde Hınıslu kabilesine ilk olarak Şeyh Haydar döneminde rastlanmaktadır. Şeyh Haydar'ın emirlerinden Ayğut oğlu İlyas Bey Hınıslu kabilesindendir.[13] Özellikle Şah Abbas'a kadar olan önemli Kızılbaş kabilelerin içerisinde Sünni olarak bilinen Hınuslu kabilesinin adının geçmemesi ve korçıbaşılık görevinde Hınıslu kabilesinden kimsenin olmaması Kızılbaş kabileleler tanımlamasına hangi kabilelerin girdiği konusunu açıklığa kavuşturmamıştır.[14] Morton bu durumu Safevilere teveccüh gösteren zümrelerin tamamının Kızılbaş olarak adlandırılmasını ve bunların hepsinin tek bir yapı arz ettiğinin şüpheli olduğunu söyleyerek açıklamıştır.[15]

---

[6] Roger Savory, "The Safavıd Administrative System", *The Cambidge History Of Iran*, Volume 6, Edited By Peter Jackson, Newyork 1986, s.353-355.

[7] Mehmet Dağlar, Safevilerde Fetret Devri: II. İsmail ve Muhammed Hudabende Dönemlerinde Kızılbaş Hâkimiyeti (1574-1587), *Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi,* 3/1, 2018, (51-65)

[8] Faruk Sümer, *Oğuzlar (Türkmenler): Tarihleri- Boy Teşkilatı- Destanları,* 5. Baskı, İstanbul, 1999, s.174; Tufan Gündüz, *İlişkiler Bir Şii/Katolik Oruç Bey Bayat/ İranlı Don Juan*, İstanbul, 2014, s.32-33.

[9] Faruk Sümer, " I. ve II. Abbas Devirleri", *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, Sayı:69, Aralık, 1990, s.10-11.

[10] Savory, "The Safavıd Administrative System", s.359.

[11] Sümer, *Safevilerin Kuruluşu,* s.53

[12] Anonim, *Kızılbaşlığın Tarihi (Tarih-i Kızılbaşiyye),* Tercüme ve Notlar: Şefaattin Deniz- Hasan Asadi, İstanbul, 2015, s.42

[13] Sümer, *Safevilerin Kuruluşu*, s.53

Şah Tahmasb'ın Osmanlı ile mücadeleleri esnasında Anadolunun harap edilmesinde Hınıslu kabilesinden beyler de yer almıştır. H.959 yılında Anadolu'ya gelerek her yeri harap etmesi esnasında Masum bey Safevi, Ali sultan Tekelü ile birlikte Erciş'e yöneldiler. Şemseddin Han Muş ovasına ve Ahlat'a, Kayıtmış sultan Hınıslu ve Allah Kulu Bey içik oğlu Adilcevaza yöneldiler. Masum Bey Erciş'te Osmanlılardan 30 kişiyi katletti. Hınıslu Kayıtmış beyin yardımlaryla Safevilerin bu seferinde Van, Gevaş, Hoşab ve Elbak kaleleri harap edildi .Kayıtmış Bey Hınıslu özellikle Osmanlıların Pasin beyi ile mücadelesinde ön plana çıkmıştır.[16] Devletin kurumsallaşmasıyla birlikte Sünni oldukları gerekçesiyle bazı kabileler de gözden düşmeye başlamış askeri ve siyasi aristokrasiden tasfiye edilmişlerdir. Sünni olması hasebiyle Kürt kökenli Hınuslu oymağı ile birlikte " Mürted" (*kelime-i Rıdde gofte budend)* olmakla suçlanan Aka Cemalî adlı emir Alamut kalesine götürülerek Hınuslularla birlikte katl edilmişdir.[17] Diğer taraftan Hınıslu kabilesi Osmanlı sınırında bulunan diğer Kürt beyleri tarafından da Kızılbaşlarla birlikte olmakla suçlanmıştır. Şah Tahmasb'a mektup yazarak Osmanlı –İran sınırındaki Eleşkird hakimi Niyaz Beyi aşırı davranışlarından dolayı şikayet eden Osmanlı taraftarı beyler şöyle demişlerdir: " *Eğer Kızılbaşlık yolu gelenek ve edep olarak Pazukili, Hınıslı ve Çemişgezeklilerinki gibiyse onlara Müslüman demek mümkün değildir".*[18] Bunun üzerine Şah Tahmasb Hınıslu kabilesinden Maksut Bey'i ve sınırdaki bazı beyleri görevden alarak Hınıslılardan bir kısmını katlettirmiş ve Maksut Bey de Alamut kalesine hapsedilmiştir.[19] Hınıslu kabilesinden Hüseyin Can Beg adlı kişinin de Dergah-ı Muallada etkili devlet adamlarından olduğu görünmektedir. Şah Tahmasb'ın vefatından sonra yaşanan iktidar çekişmelerinde ve Haydar Mirza'nın katledilmesinden sonra gelişen olaylarda Hınıslu Hüseyin Can Beg de bulunmuştur.[20] Şah Muhammed Hudabende döneminde Osmanlı Devleti Lala Mustafa Paşa'yı Azerbaycan seferi için görevlendirdiği sırada Hınıslulardan Hüseyin Han Osmanlı Devleti ile mücadele etmiştir. Hoy ve Selmas vilayetlerini ele geçirmesi için görevlendirilen Hüsrev Paşa, Urmiye üzerine yürümüş ve oranın hakimi Hınıslı Hüseyin Han'ı yakalayıp Van'da katletmiştir.[21] 1590 senesinde ise Şah Abbas'ın Kızılbaş siyasetinden çekinen Hınıslu Budak Beğ Tekelü, Şamlu ve Türkmen emirlerle birlikte Fars emirül ümerası Yakup Han'a sığınarak Şah Abbas'ın gazabından kurtulmaya çalışmıştır. 1606 yılında ise Hınıslu kabilesi lideri olan Hınıslu Seyyidi Sultan Hoy kalesi muhafızı olarak Şah Abbas devrinin önemli emirlerinden biri olmuştur.[22]

SONUÇ

Safevi Devletinin kurulması ve gelişmesinde önemli roller oynayan kabilelerin devletin istikrarlı bir yapıya kavuşmasından sonra göz ardı edilmeye başlanmıştır. Kızılbaş kabilelerin girdiği çatışmalarla iktidara sahip olma düşünceleri Şahların iktidara geçmesinde etkili olmalarına sebep olmuştur. Safevi Devletinin resmi mezhebi olan Şiiliğe aykırı davranan ve şahın otoritesini zedeleyen Kızılbaşlarla mücadele edilerek Kızılbaş kökenli olmayan kabilelerin ön plana çıkarılmasına özellikle Tacik, Çerkez, Gürcü gibi kavimlerden kişilerin etkin olmalarına yol açmıştır. Safevilerin resmi mezhep olarak ilan ettiği Şiiliği yerleştirme çabaları Kızılbaş askeri aristokrasisi içinde olan ancak Sünni olan Hınıslu kabilesini de etkilemiştir. Mürted olmakla suçlanan ve takibat altına alınan Hınıslular devlet kademesinde önemli mevkilere gelemeyerek arka planda kalan kabilelerden olmuştur. Bunun yanı sıra özellikle Osmanlı Devleti ile yapılan savaşlarda ve sınır boylarında görevlendirilerek İran'ın iç politikasında etkili olabilecek seviyeye gelememişlerdir. Hınıslu kabilesi Safevi Devletinin uzun süren hakimiyeti süresince devlete ilk dönemlerinden itibaren hizmet etmesine rağmen istediği şekilde merkezi kuvvette yer bulamamıştır. Askeri aristokraside yer alan önemli görevlerden Korçıbaşı, Emirü'l Ümera, Halifetü'l hülefa gibi önemli görevler Kızılbaş kabileler arasında dağıtılırken Hınıslu kabilesinden beyle küçük çaplı idari görevlere getirilmiştir.

---

[14] Şah Abbas'ın Şahsevenleri oluşturduğu zamana kadar Korçıbaşılık yapan Kızılbaşlar için Bkz. Masashi Haneda, "Safevi Hassa Birliklerinin Tekamülü", Çev İlker Külbilge, *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi,* Sayı: II/1, 2016, s.136-137.

[15] Alexander H.Morton, The Chub-ı Tariq and Qızılbash Ritual in Safavid Persia, *Etudes Safavides*, Ed: Jean Calmard Paris- Tehran, 1993, s.227.(225-245)

[16] Rumlu, *Ahsenü't Tevarih,* s.1350.

[17] Kumî, *Hülasetü't Tevarih,* s.455.

[18] Şerefhan, C.1, s.365.

[19] Şerefhan, C.1, s.365.

[20] Molla Celaleddin Muhammed Müneccim Yezdi, *Tarih-i Abbasi ya Ruzname-i Celal,* Neşr: Seyfullah Vahid, 1366, s.30

[21] Şerefhan, *Şerefname,* s.221-222.

[22] Sümer, *Safevilerin Kuruluşu,* s.196.

KAYNAKÇA

ANONİM, Kızılbaşlığın Tarihi (Tarih-i Kızılbaşiyye), Tercüme ve Notlar: Şefaattin Deniz-Hasan Asadi, İstanbul, 2015,

BİTLİSİ, Şerefhan, Şerefname, Çev: Abdullah Yegin, C. 1, İstanbul 2014.

DAĞLAR, Mehmet, Safevilerde Fetret Devri: II. İsmail ve Muhammed Hudabende Dönemlerinde Kızılbaş Hâkimiyeti (1574-1587), Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi, 3/1, 2018, 51-65

ERAVCI, Mustafa "Safevi Hanedanı", Türkler, C.6, Ankara, 2002

HANEDA, Masashi, "Safevi Hassa Birliklerinin Tekamülü", Çev İlker Külbilge, Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı: II/1, 2016, 125-150

HASAN-I RUMLU, Ahsenü't Tevarih, Cild-i Süvvem, Neşr: Abdülhüseyin Nevai, Tahran: İntişarat-ı Esatir, 1389, s. 1310.

HİNZ, Walter, *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd: XV. Yüzyıl'da İran'ın Milli Bir Devlet Haline Yükselişi*, Çev: Tevfik Bıyıklıoğlu, Ankara, 1948.

KADI AHMED EL-KUMÎ, Hülasatü't Tevarih, Cild-i Evvel, Neşr: İhsan İşraki, Tahran: İntişrat-ı Danişgah-ı Tahran, 1383.

MÜNECCİM YEZDİ, Molla Celaleddin Muhammed, Tarih-i Abbasi ya Ruzname-i Celal, Neşr: Seyfullah Vahid, 1366.

MORTON, Alexander H, The Chub-ı Tariq and Qızılbash Ritual in Safavid Persia, Etudes Safavides, Ed: Jean Calmard Paris- Tehran, 1993, 225-245

SAVORY, Roger "The Safavıd Administrative System", The Cambidge History Of Iran, Volume 6, Edited By Peter Jackson, Newyork 1986, 353-355.

SÜMER, Faruk, Oğuzlar (Türkmenler): Tarihleri- Boy Teşkilatı- Destanları, 5. Baskı, İstanbul, 1999.

SÜMER, Faruk, Safevilerin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türklerinin Rolü, Ankara 1999.

SÜMER, Faruk, " I. ve II. Abbas Devirleri", Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Sayı:69, Aralık, 1990, 9-32

TAPPER, Richard, İran'ın Sınır Boylarında Göçebeler: Şahsevenlerin Toplumsal ve Politik Tarihi, Çev: F. Dilek Özdemir, Ankara, 2004.

10. YÜZYIL İSLAM COĞRAFYACILARINDA: HORASAN BÖLGESİNİN İLMİ, KÜLTÜREL VE SOSYAL VE REFAH DURUMU

Yunus Arifoğlu
Arş.Gör.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ynsarfglu@gmail.com

Özet

10. yüzyılda merkezin gücünün zayıflamasından dolayı yerel otoritelerin hüküm sürdükleri bölgeler öne çıkmaya başladı. Bölgeler, hem merkezin sahip olduğu o bütünlük avantajından istifade ettiler hem de merkezin kendi işlerine pek karışmamasını bir fırsat bildiler. 10. yüzyılda bu bölgelerden birisi de Horasan idi. Bu bölge bu yüzyılda önemli gelişmeler gösteren nadir yerlerdendi. Burasının bir kesişme noktasında yer alması, doğu-batı ve kuzey-güney eksenindeki yollarla bağlantılı olması zenginleşmesinde önemli bir sebep olduğu gibi, farklı kavimlerin buraya gelmesini sağlamakta ve onları Horasan kimliği potasında eritmekteydi. Horasan, ticaret yollarıyla bağlantılı olması ve sahip olduğu üretim gücünden dolayı hem bölgeden çıkan hem de dışardan getirilen ürünlerin sergilenmiş olduğu gelişmiş çarşılara sahipti. İlmi faaliyetlerin gerçekleşebilmesinde önemli etken iktisadi kaynaktır. Horasan bölgesi iktisaden gelişmiş olmasından dolayı da ilim adamlarını buraya çekmekteydi. Sosyal, iktisadî ve ilmî gelişmeler bölgeyi canlı ve hareketli bir yer haline getirmekteydi. Bu çalışmada 10. yüzyıl İslam coğrafyacılarının vermiş oldukları bilgiler çerçevesince bu yüzyılda bölgedeki; ilmi, kültürel ve sosyal ve refah durumu incelenmiştir. Çalışmada bölgede üretim ve ticaretle kazanılan zenginliğin yansımasına odaklanılmıştır Bu anlamda, nakdi değişimin kullanılması, evlerin konumu, şehirlerin peyzajı, buradaki ilmi ve kültürel faaliyetler çalışmanın hedefleri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Horasan, İlim, Kültür, Sosyal, Refah

KHORASAN REGION IN 10TH CENTURY ISLAM GEOGRAPHERS: SCIENTIFIC, CULTURAL, SOCIAL AND PROSPERITY STATUS

Absract

In the 10th century, due to the weakening of the power of the center, the regions began to stand out. The regions both benefited from the centre's integrity advantage and also take advantage of not to interfere in its own affairs. In the 10th century, one of these regions was Khorasan. Khorasan was one of the rare places in this century showing significant developments. The fact that the region was located at an intersection and connected with the roads on the east-west and north-south axis was an important reason for its enrichment. This caused different tribes to come here. The tribes who came here fused under the identity of Khorasan. Since Khorasan was connected with trade routes, many products have been brought to the markets in this region. At the same time, the bazaars developed thanks to the production power. An important factor in carrying out scientific activities is the economic resource. The Khorasan region has attracted scientists due to its economic development. Social, economic and scientific developments made the region a lively and active place. In this study, in the context of information provided by Islamic geographers of the tenth century; scientific, cultural, social and prosperity status were examined. The study aimed to reflect the wealth acquired through production and trade in the region. In this sense, the use of money, the location of houses, the landscape of cities, scientific and cultural activities are among the objectives of the study.

Keywords: Khorasan, Science, Culture, Social, Prosperity

Giriş

Ortaçağ'da Horasan'ın, güney batı ve batısında Fars bölgesi, kuzey batısında Taberistan, kuzeyinde Hârizm toprakları, kuzey doğuda Maveraünnehir'in bir kısmı, doğuda Mavaraünnehir ile Huttel, güney doğuda Hindistan ile Sicistan ve güneyde ise Sicistan ile Kirman olarak adlandırılan bölgeler arasında yer almaktaydı (İstahrî, 1967: 253; Hudûdu'l-Âlem*, 2008:* 56; İbn Havkal, 1939: 426).

10. yüzyılda Horasan, dünyanın mamur ve meskûn bölgesi olarak övülmekteydi. Bölge, Farslar ve Türklerin yaşayıp kaynaştığı bir coğrafya haline gelmişti. Selçuklu öncesinde bölgenin önemli iki şehrinden Merv ve Belh Türklerin yoğun yaşadığı yerlerdendi. Herat'ta da Akhunlar'dan beri Halaç Türkleri yaşardı. Horasan Türk tarihinin, toplumunun, dini ve tasavvufi anlayışının yerleştiği bir bölge olmuştur (İstahri, 1967; Makdisî, 1992).

Bir şehirdeki sosyal hayatın gelişmişlik seviyesi iktisadî gelişmişlikle paralel düzeydedir. Şehirlerin ticaret potansiyelleri ve tüketimi sosyal gelişmelere sebep olurdu. İlmi ve sosyal gelişmeler şehirlerde meydana gelirdi. Medeniyetin birikimi de şehirler sayesinde mümkündü. İktisadi hayatın gelişmişlik düzeyi şehirlerdeki ilmi ve sosyal hayat temelinde belirlenmekteydi. 10. yüzyılda İslam dünyasında bulunan birkaç yüz binlik şehirlerden birkaçı Horasan'da idi. Bu şehirlerde İslam dünyasının her şehrinden insan akışı olmaktaydı. Bu nedenle bölge şehirlerinin; ilmi, kültürel, sosyal ve refah düzeyleri iyi konumdaydı (İbn Hurdazbih, 2008; Yakubî, 2002; İstahrî, 255-275; İbn Havkal, 440-448, Makdisî, 293-340; Ebu Dülef, 2017; İbn Rüsteh, 2018; Lombart, 167).

1. 10. Yüzyıl İslam Coğrafyacılarında: Horasan Bölgesinin İlmi, Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Durumu

Coğrafyanın fiziki yapısı, iklimsel durumu, rüzgârların yönü, güneşin az veya çok yansıması, yağmurların düşüşü insanın yapısını ve mizacını şekillendirirdi. Bunların yanı sıra şehrin konumu, diğer bölgelere olan yakınlığı, kavşak bir noktada yer alması da, o şehir insanının karakterini belirleyen önemli unsurlardandı. İnsan mizacını etkileyen bir başka ayırıcı da, ticaretti. Ticaret sayesinde şehir insanlarının mizacı yumuşak olmakta ve öteki ile iletişiminde açık hale gelmektedir (İbn Haldun, 2016; Montesque, 2017).

Horasan bölgesi de sahip olduğu konumu, iklimi ve topografyasıyla burada yaşayan insanların mizacını belirlemiştir. Makdisî Horasan halkının davet ehli olmalarından bahsetmektedir. Onlar ticaret ve ilim ehli olmakla bilinirlerdi. İffetli, ahlakları düzgün ve hukuka uygun yaşarlardı (Makdisî, 1992: 294). Ortaçağ'da doğurganlıkta özellikle erkek çocuk isteği hâkimdi. Horasan'da doğurganlık oranı iyi konumdaydı. Bu bölge insanı zanaatkârlıkta öne çıkan, hünerli kimselerdi. Horasan bölgesinde yaşayan insanların karakterleri iktisadi, ilmi ve sosyal hayata da yansımış onu renkli hale getirmiştir.

Bölge insanının fizikleri hakkında mükemmel ifadesinde bulunulmaktadır. Horasan insanları; uzun boylu, güzel çehreli ve güzel hatlı olup, endamları yerindeydi. Süsleri güzellikti. Sakallı, bıyıklı ve gür seslilerdi. Onlar cesaret, güzellik, zekilik ve soyluluk gibi sıfatlarla da övülmüşlerdir. Dilleri mükemmeldi. Azimli ve kalpleri temizdi (Makdisî, 1992: 293).

Burada bulunan zor ve çetin coğrafyaya sahip Sarvan gibi yerleşim yerlerinin insanı sert ve kaba olurken, ticaret yollarının geçtiği Vervaliç gibi şehirler ötekiyle iletişimde olduklarından nazik bir yapıya sahiplerdi. Coğrafya fiziki koşullarına göre akımlar yaratmıştı. Bu sebeple bölgenin bazı yörelerinde hariciler bulunurken, etkileşim oranları yüksek olan ve toplumsal zemini geçmişten beri çeşitliliğe sahip olan yerleşim birimlerinde harici benzeri akımlar yerleşememiştir (İstahrî, 1967).

Bölge şehirlerinden Merv insanlarının hımbıl ve alaycılığından bahsedilmektedir. Belh insanı hakkında; karakterli, mizacı oturmuş, zeki, ileri görüşlü, fedakar, ve kabiliyetli, sosyal anlamda iyi, ilişkiler kuran, sağlıklı, zanaatkarları hünerli ifadeleri kullanılmaktadır (Makdisî, 1992: 301-302, 311). Cüzcan halkı cömert, dini, ilim ve dirayet sahibidir (Makdisî, 1992: 298). Benchir halkı için; sarı kırmızı renkli, ahmak ve fesat olduklarından bahsedilmektedir (İbn Havkal, 1939: 452). Esfizar halkı harici, sünnidirler. Sarvan dağlık bölgedir. İnsanları kibirli oldukları kadar savaşçıdır. Aynı zamanda bu yöre insanı için hırsız, kavgacı, güvenilmez hunhar ifadeleri kullanılmaktadır. Bunların sürekli asabiyet kavgası yaptıkları ifade edilmektedir (*Hudûdu'l-Âlem,* 2008: 62)

1.1. İlmi, Sosyal ve Kültürel Hayat

10. yüzyılda bölgenin ilmi potansiyeli yüksekti. Bölgenin en önemli şehirlerinden birisi olan Nîşâbûr, bu yüzyılda İslam dünyasının her bir tarafından gelen ilim adamlarını

ağırlamaktaydı. Şehirde farklı bölgelerden gelen edipler, fakihler, toplanmış ve bundan dolayı şehirden önemli ölçüde ilim adamı yetişmiştir. Şehir fıkıh yönüyle öne çıkmaktaydı. Buranın fakihlerinin mertebeleri de haliyle yüksekti (İbn Havkal, 1939: 434; Makdisî, 1992: 323). Bu şehirde musiki gelişmişti. Buradaki bestekârlar aynı zamanda müzik eğitimi de verirlerdi. Farklı bölgelerden insanlar bu sebeple şehre gelir, burada musiki eğitimi alırlardı. Burada meşhur bestekârlardan Barbud adında bir şahıs yaşamaktaydı. Bu kişi Nîşâbûr'da müzik eğitimiyle uğraşmaktaydı (Makdisî, 299-300).

Merv şehrinde farklı mezheplere ait fakihler, ayrı ayrı camilerden ilim halkaları oluşturmuşlardı. Buranın da edipleri ve fakihleri sahip oldukları ünden dolayı İslam dünyasında bilinmekteydi. Tabakat kitaplarında bunlardan çokça bahsedilmektedir. Merv'den Abbasi devletinin bürokrasisinde yer alan kâtipler, valiler ve yüksek rütbeli komutanlar çıkmıştır. Merv halkı felsefeyle de ilgilenirdi (Makdisî, 1992: 311).

Belh önemli ilim merkezlerinden birisiydi. Buradaki fakihlerinin mertebesi yüksekti. Şehir halkı kültürlü, ilme düşkün, özellikle fıkıh iyi konumdaydı. Bu şehir bunların yanı sıra süvarilik ve tasavvuf beşiğidi olarak anılmaktaydı (Makdisî, 1992: 301-302). Herat insanı kültürlü, belagatlı, sıcakkanlı ve ilim sahipleriydi (Makdisî, 1992: 307).

Herat'ta 10. yüzyılda Mecusiler hala yaşıyorlardı (İstahri, 1967). Her şehirde farklı mezhepler bulunsa da, ameli mezhepleri şafii ve hanefiydi (Makdisî, 1992: 323). 10. yüzyılda bu şehir insanı sahip olduğu konumuyla diğer şehirlere karşı üstündü. Eşrafı ve imamları diğer şehir eşrafına karşı daha itibarlıydı. Halkı samimi, alicenap, eğlenceye düşkündü (Makdisî, 1992: 314-315). Herat insanı kültürlü, belagatlı, sıcakkanlı ve ilim sahibidir. Bununla birlikte varoşları için; kavgalı, şerir, huzursuz, hırlı gibi tersi sıfatlar kullanılmıştır (Makdisî, 1992: 307).

Horasan şehirlerinin sosyal hayatı camilerde geçmekteydi. (İbn Havkal, 1939: 448). Cuma günleri camilerde buzlu su ikramı yapılırdı (Makdisî, 1992: 327). Nîşâbûr ve havalisinde fakihler, taylesan giyerlerdi. Başkan olan kişi taylesanın pilesini aşağı sarkıtırdı. Fakihler zaman zaman taylesanın önü açık bir cüppe giyerlerdi. Sarık üzerine aldıkları taylesanın pilesini de aşağı sarkıtırlardı (Makdisî, 1992: 328).

Merv'de de fakihler taylesan giyerlerdi. Orta yaşlı fakihler taylesanın ucunu omuzlarının bir kenarına atarlar, başlarına fakih seçtiklerinde ona taylesan giydirirlerdi. Eşraf ve önde gelen tacirler de taylesan giyerdi (Makdisî, 1992: 328). Merv'de bayram namazı kimi zaman geniş bir meydanda açık alanda kılınırdı. İslamiyet öncesinde Buda dininin Belh'te yerleşmesiyle birlikte şehir din ve kültürün merkezi olmuştu (Makdisî, 1992: 301, 302, 311).

1.2. Bölgenin Refah Durumu

Horasan şehirlerinin ticaret yollarında yer alması bölgenin refah payına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bölgede tarımsal üretimde, tahılların yanı sıra, pamuk, şeker, keten gibi sanayi ürünleri ekilmekteydi. Yine bölge sanayindeki üretim de bölgenin refahını etkilemekteydi (Arifoğlu, 2018).

Horasan para kullanımı noktasında iyi bir konumdaydı. Bölgenin her bir tarafında alışverişte para kullanılmaktaydı. Bölgede gümüş bolluğundan dolayı burada çoğunlukla dirhem kullanılmaktaydı. Burada değeri düşük veya sahte dirheme rastlanılmazdı şeklinde ifadeler, paranın yaygınlığı konusunda önemli fikir vermektedir (İstahrî, 1967: 156; Makdisî, 1992: 302).

Bölge şehirlerinde çoğunlukla peyzaj düzenlenmiş, merkezler güzelleştirilmiş mahallelerin, binaların ve şehir içindeki kanalların etrafında çeşit çeşit süs ağaçları dikilmişti. Bölgede idarecilerin yazlık olarak kullandığı şehirler vardı. Bunlardan birisi Enbar'dı. Evlerin çoğu çamurdandı. Taş ve ahşap evlere de rastlanılmaktaydı. Mermer ise köşk, villa ve sarayların süslenmesinde kullanılmaktaydı (İstahrî, 1967; *Hudûdu'l-Âlem*, 2008: 62)

Nîşâbûr'un suyu güzel, evleri geniş, düzenli, süslü, iç ve dış mimarileri yapılmış, hamamlar temiz, pis koku yoktu (Makdisî, 1992: 314-315). Burada cüzzam bilinmezdi (Makdisî, 1992: 323). Yine şehrin eğlence hayatı canlıydı (Makdisî, 1992: 300). Ünlü bir komutanın Nîşâbûr hastanehanelerinde kalmak için gücünün yetmeyeceğininin ifadesi de burada oluşan refah konusunda fikir vermektedir. Nîşâbûr şehri de tıp alanında önde gelmekteydi. İran tıbbının gelişiminde bu şehrin de önemli katkısı olmuştur (Makdisî, 299-300). Nîşâbûr'un güzelliğinin yanı sıra varoşlarında; Şiiler ve Kerramiler sürekli mücadele halindeydi. Fakihler sürtüşüyorlardı. Bu durum da iktisadi faaliyetleri etkilemekteydi (Makdisî, 1992: 314-315). Yine şehrin varoşlarında sokaklar pis, hanları kötü ve fiyatlar yüksekti (Makdisî, 1992: 314-315).

Nîşâbûr'a bağlı yerlerden Beyhak, güzel manzaralı köylere sahipti. Kuvayn kalabalık bir nüfusa sahip ve üretkendi (Makdisî, 1992: 318). Nesa'da fanatizm şehrin iktisadını etkilemekteydi. Nîşâbûr'un Mazul yöresinde Büştekan köyünde kıymetli villalar vardı. Amr b. Leys Horasan valisi olduğu dönemde bu köyü satın almak istese de buna parası yetmemiştir (Makdisî, 1992: 317-318).

Merv, güzel, zarif ve yoğun nüfusluydu (Makdisî, 1992: 311). Tıpta önde gelirdi. İran tıbbına öncülük etmiştir. Burası bereket diyarıydı. Hamamları çok temiz olup, etli köftesi meşhurdu (Makdisî, 1992: 311). Evler kerpiçtendi (İbn Havkal, 1939: 435-436). Şehrin bir başka tarafı, varoşları, düzensizliki, bakımsızlık ve karışıklık içindeydi (Makdisî, 1992: 311).

Belh yöresindeki şehirlerin nüfus yoğunlukları fazla, işleri genişti (Makdisî, 1992: 301-302). Belh yerleşim alanı güzel ve refah seviyeleri iyi durumda, fiyatlar düşük, caddeler genişti. Evler alçıyla süslenmiş, pazarlar ahşap ile nakışlanmıştı. Belh Toharistan' yöresinde bir şehir olan Talikan'da fiyatlar düşük, istenilen her türlü ürün ucuza alınabiliyordu. Enderap'ta mesire alanları vardı. Benchir dirhem yaygın kullanılır, kalp paraya pek rastlanmazdı (Makdisî, 1992: 296-322).

Herat yöresindeki şehirlerde evler taştan yapılmış olup, bunlar dekore edilmişti. Burada iç ve dış mimariye önem verilmekteydi. Herat'ın bir küçük bir kasabası olan Ferkerd'de bile halkın refah seviyesi iyiydi (Makdisî, 1992: 298-307).

Sonuç

Bir bölgenin coğrafyası, suyu, havası, toprağı ve iklimi oranın sakinleri üzerinde önemli belirleyicilerdendir. Bunlar insanı şekillendirir. Dini yorum, hukuk anlayışı, idare ve inanılan şeyler bir ölçüde bu belirleyiciler esasınca biçimlenir. Horasan bölgesi de sahip olduğu konumu, iklimi ve topografyasıyla burada yaşayan insanların mizacını belirlemiştir. Burada bulunan zor ve çetin coğrafyaya sahip Sarvan gibi yerleşim yerlerinin insanı sert ve kaba olurken, ticaret yollarının geçtiği Vervaliç gibi şehirler ötekiyle iletişimde olduklarından nazik bir yapıya sahiplerdi. Coğrafya fiziki koşullarına göre akımlar yaratmıştı. Bu sebeple bölgenin bazı yörelerinde hariciler bulunurken, etkileşim oranları yüksek olan ve toplumsal zemini geçmişten beri çeşitliliğe sahip olan yerleşim birimlerinde harici benzeri akımlar yerleşememiştir.

10. yüzyılda bölgenin ilmi potansiyeli yüksek olduğu görülmektedir. Bölge bu yüzyılda İslam dünyasının her bir tarafından gelen ilim adamlarını ağırlamaktaydı. Edipler, fakihler, toplanmış ve bundan dolayı Horasan şehirlerinde önemli ölçüde ilim adamı yetişmiştir. Bölge şehirleri fıkıh yönüyle öne çıkmaktaydı. Nîşâbûr'da musiki gelişmişti. Belh süvarilik ve tasavvuf beşiğidiydi.

Horasan'ın sahip olduğu coğrafya avantajlar sunduğu gibi dezavantajlara da sahiptir. Buradaki şehirlerdeki sosyal hayatın gelişmişlik seviyesi iktisadî gelişmişlikle paralel bir şekilde gelişmiştir.

Horasan para kullanımı noktasında iyi bir konumdaydı. Bölgenin her bir tarafında alışverişte para kullanılmaktaydı. Burada değeri düşük veya sahte dirheme rastlanılmaması paranın kullanımı ve nakdi değerin önemi konusunda fikir vermektedir.

Bölge şehirlerinde çoğunlukla peyzaj düzenlenmiş, merkezler güzelleştirilmiş mahallelerin, binaların ve şehir içindeki kanalların etrafında çeşit çeşit süs ağaçları dikilmişti. Buna karşın şehirlerin varoşlarında sokaklar pis, hanlar kötü ve fiyatların yüksek olduğu görülmektedir. Şehirdeki kargaşa da ekonomik durumu olumsuz etkilemekteydi. Örneğin

Şiiler ve Kerramilerin mücadele halinde olduğu, fakihlerin sürtüştüğü ve fanatizmin hâkim olduğu yerleşim birimlerinde ekonomik hayatın bozulduğu görülmektedir.

Kaynakça

Ebu Dülef, (2017). *İran Seyahatnamesi*, (S. Gündoğdu, Çev.). İstanbul: Kronik Yayınları.
Hudûdu'l-Âlem Mine'l-Meşrik ile'l-Mağrib, (2008). (A. Duman & M. Ağarı, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
İbn Havkal, (1939). *Suretu'l-Arz,* thk. E.J. Brill, Leiden: Leiden University Press.
İbn Hurdazbih, (2008). *Yollar ve Ülkeler*, çev. Murat Ağarı, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
İbn Rüsteh, (2018). *el-A'lâku'n-Nefîse (Dünya Coğrafyası)*, çev. A. F. Eker, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
İstahrî, (1967). *Mesalik ve Memalîk*, nşr. M. J. de Goeje, Leiden: Leiden University Press.
Lombart, M. (2002). *İslam'ın Altın Çağı*, çev. Nezih Uzel, İstanbul: Pınar Yayınları.
Makdisî, (1992). *Ahsenu't-Tekâsîm fi Marifeti'l-Ekâlim*, ed. Fuat Sezgin, Frankfurt: Tarihu'l-Ulumu'l-Arabiye.
Yakubî, İbn Vazıh Ahmed b. İshak b. Cafer, (2002). *el-Buldan*, Beyrut: Darü'l-Kitabi'l-İlmiyye.

TÜRKÇE ÖĞRENEN POLONYALI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGILARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Serkan İPEK
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
serkanipek86@gmail.com.

İhsan KALENDEROĞLU
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara,
Türkiye. ihsankalender@hotmail.com.

Özet

Bu çalışmanın amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygılarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Varşova Yunus Emre Enstitüsünde farklı düzeylerde Türkçe öğrenen 84 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen veriler, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen, Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilmiştir. Varşova Yunus Emre Enstitüsünde farklı seviyelerde Türkçe öğrenen kursiyerlerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken düşük düzeyde kaygı duydukları söylenebilir. Araştırma, Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu, öğrenim durumunun arttıkça konuşma kaygısının azaldığını göstermiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, Türkçe öğrenme sebepleri ve Türkçe öğrenme süreleri ile Türkçe konuşma kaygıları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Konuşma, Kaygı, Konuşma Kaygısı.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla geliştiği XXI. yüzyıl dünyasında mesafelerin pek bir önemi kalmamıştır. Gelişen teknoloji sayesinde dünyanın bir ucundaki bir kişi diğer ucundaki başka bir kişiyle anında iletişime geçebilmekte veya saatler içerisinde o ülkeye ulaşabilmektedir. Ülkeler ve kişiler arası iletişimin ve hareketliliğin bu denli hızlanması doğal olarak insanları başka bir dil öğrenmeye sevk etmiş, neticede çok dil bilenlerin sayısı artmıştır. Aslında çok dillilik kavramı, son yıllarda üye ülkeler arasında birliği sağlamak ve kültürel alanlarda ortak adımlar atabilmek maksadıyla özellikle Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından alınan tavsiye niteliğindeki kararlarda da vurgulanmaktadır. Bu kararlar Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (DİAOÖÇ) şu şekilde ifade edilmiştir:

> - Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir.
>
> - Farklı anadillerine sahip olan Avrupalılar arasında, iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve iş birliğini teşvik etmek, önyargı ve ayırımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür.
>
> - Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğrenimindeki ulusal ilkelerini saptayıp geliştirerek, Avrupa genelinde sürekli iş birliği ve eşgüdüme ilişkin sözleşmelerle politik önlemler açısından daha çok yakınlaşma sağlayabilirler (2013, s. 12).

Alınan tavsiye niteliğindeki kararlarda da görüldüğü üzere Konsey tarafından birlikteliğin sağlanması ve Avrupalı olma bilincinin yerleştirilmesi amacıyla özellikle çok dillilik ve kültürlülük önemsenmekte ve desteklenmektedir. Avrupa Komisyonu'nun kurucu üyeleri arasında yer alan Türkiye'de, söz konusu çerçeve metin Millî Eğitim Bakanlığınca tercüme edilmiş, 2001 yılında Türkçe olarak yayımlanmıştır. Metnin Türkçeye çevrilmesiyle Türkiye'de ve yurt dışında Türkçe öğreten kurumlar, bu metin doğrultusunda programlarını güncellemiş ve ders materyallerini hazırlamıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, ana dil ve yabancı dil olarak Türkçenin eğitimi ve öğretimine yeni bir boyut kazandırmış, dil bilgisi öğretimine dayalı geleneksel anlayışın eksikliğini ortaya koymuştur. Bundan dolayı eğitim ve öğretimde dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiği anlayışı ağırlık kazanmıştır. Bu doğrultuda dil eğitiminin ve öğretiminin amacı okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için çeşitli materyaller hazırlanmış ve bunlar öğrencilerin istifadesine sunulmuştur. Her ne kadar materyaller hazırlansa ve çalışmalar yapılsa da henüz Türkçeyi öğretme konusunda istenilen başarı elde edilmiş değildir. Bu durumun ortaya çıkmasında çok çeşitli sorunlar etkili olmaktadır. Bu sorunlar, kimi zaman öğretmenden kimi zaman materyalden veya eğitim ortamından kimi zaman ise öğrenciden kaynaklanabilmektedir. Şüphesiz dil öğretimini engelleyen bu unsurların hepsi üzerinde ayrı ayrı çalışma yapılması gerekmektedir. Ancak bu çalışmada konu kapsamı daraltılarak özellikle konuşma becerisinin gelişimini sekteye uğratan konuşma kaygısı üzerinde durulmuştur.

Bilindiği üzere konuşma, canlı varlıklar arasında, iletişim kurması için insanoğluna bahşedilen bir özelliktir. "En yalın anlamıyla kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir" (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013, s. 1). Konuşma ise bu süreçte en çok ihtiyaç duyulan dil becerisidir.

Günlük hayatımızın vazgeçilmez bir becerisi olan konuşma Güncel Türkçe Sözlük'te, "1.Konuşmak işi, 2. Görüşme, danışma, müzakere, 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans" (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Konuşma üzerine çalışmalar yapan bilim insanları ise konuşmanın farklı şekillerde tanımını yapmaktadır. Bu tanımlar şu şekilde ifade edilebilir: "Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır." (Demirel, 1999, s. 40). Kantemir (1999) konuşmayı, "düşünce, fikir, duygu ve hayallerimizi, dinleyicilerimize iletmek için, kelimeleri iyi seçebilmekten, ses ve vücut hareketlerimizden yararlanmak" (s. 51) olarak tanımlarken Kurudayıoğlu (2013) ise "insanların birbiriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuştur ve değerinden bir şey kaybetmemiştir." (s. 3) şeklinde görüşlerini ifade etmiş, konuşmanın iletişimsel boyuttaki önemine dikkat çekmiştir. Calp (2010) ise konuşmanın "zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir beceri olmanın yanı sıra insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç" (s. 191) olduğunu dile getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer dil becerileri gibi konuşma becerisinin de geliştirilmesi önemlidir. Ancak bu becerinin geliştirilmesinde diğer becerilere oranla daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Özellikle yurt dışında Türkçe öğretiminde bu iş bir kat daha zor olmaktadır. Çünkü Türkiye'de Türkçe öğrenenlerin aksine yurt dışında Türkçe öğrenenlerin kendilerini ifade etme, öğrendiklerini günlük hayata aktarma vb. imkânları sınırlıdır. Bir de buna sınıfta öğretilenlerin gerçek iletişim ortamlarında öğrencilerin işine yaramaması, problemlerin çözümünde kullanılamaması eklendiğinde süreç daha da zorlu bir hâl almaktadır. Böyle bir durumda öğrenci öğrendiklerini kullanamadığı için dil öğretimine karşı motivasyonunu kaybetmekte ve önyargılar geliştirmektedir. Bunun bir adım ötesinde de öğrencinin konuşmaya karşı kaygı düzeyi artmaktadır.

Kaygı, psikolojik bir durum olmakla birlikte etkileri fiziksel boyutta da gözlenebilen bir durumdur. “Kaygıyı ilk olarak Freud (1936) kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum olarak tanımlamıştır.” (Han, 2009; Spielberger ve Reheiser, 2004’ten aktaran Altunkaya, 2017, s. 60). İlerleyen dönemlerde araştırmacılar kaygı kavramı üzerine çalışmalar yürütmüş ve bu terimi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Güncel Türkçe Sözlük’te söz konusu kavram, “1. Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa, 2. Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2019) olarak tanımlanırken, Özdemir ve Gür (2011) tarafından “Kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur.” (s. 40) biçiminde ifade edilmiştir. Ünlü (2001) ise kaygıyı, “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur” (s. 92) şeklinde tanımlamıştır. Spielberger’e (1972) göre kaygı, “stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktır” (Aktaran, Büyüköztürk, 1997, s. 1). Dolayısıyla kaygı kişiyi rahatsız eden bir olay veya duruma karşı ortaya çıkan bir tepkidir. Örneğin insanlar “işlerin iyi gitmediğini veya belki bir durumun pek hoş bir şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar. Kaygının nasıl oluştuğu, nedenleri ve kaynakları birey tarafından bilinmez fakat kaygı bireyin farkına vardığı ve varlığından hoşlanmadığı bir duygudur (Üldaş, 2005, s. 8).

Kaygının ifade edilen bu olumsuz özelliklerine rağmen bazen de insanları uyaran ve onların motivasyonunu artıran bir etkiye sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Tekindal (2009) dozunda bir kaygının öğrencinin motivasyonunu artırabileceğini öne sürmüştür. “Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırsa daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine verilebilecek örneklerdir” (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Bundan dolayı belirli bir düzeyde kaygının kişinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İfade edilen bu olumlu ve olumsuz etkilerinden hareketle araştırmacılar kaygının yabancı dil öğretiminde etkili olup olmadığını, etkili ise bunun dil öğretimine ne derecede yansıdığını merak etmişler ve bu doğrultuda çalışmalarını yönlendirmişlerdir. Öner ve Gedikoğlu (2007) özellikle Gardner ve Maclntyre’nin (1993) yapmış oldukları çalışmalarla kaygının dil öğretiminde etkili bir kavram olduğunu ortaya çıkardıklarını bildirmektedir. Bu çalışmanın yanı sıra Özdemir (2012, s. 40) de Gardner ve Maclntyre’nin görüşüne destek vermiş ve yabancı dil kaygısının, genel kaygı kavramından ayrı tutulması gerektiğini ifade etmiştir.

Yabancı dil kaygısı; Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği’nin uygulanması ile sınıflandırılmıştır. Buna göre yabancı dil kaygısı iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç başlığa ayrılmaktadır:

> İletişim kaygısı, olgunlaşmış olan görüş ve düşüncelere sahip, ancak hedef dilde henüz olgunlaşmamış olan iletişim becerilerine sahip bireyler tarafından yaşanır. Akademik değerlendirilme sürecinde ortaya çıkan sınav kaygısı, sınavlarda başarısız olma korkusu olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olumsuz değerlendirilme korkusu, düzgün bir sosyal izlenim bırakmada başarılı olamayan yabancı dil öğrencilerinin başkaları tarafından yapılan değerlendirilmelerden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz ve Young’tan aktaran Aydın ve Zengin, 2008, s. 84).

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kaygıyı ortaya çıkaran birden çok nedenin olduğu görülmektedir. Bu nedenleri Boylu ve Ülker (2015), öğrencilerin “dile karşı tutumu, öğrendiği yabancı dildeki yeterlik seviyesi, dil öğrenmeye yönelik kişisel yeteneği, başarısızlık durumlarında olumsuz değerlendirilme korkusu gibi etkenler etkili olurken öğrenciden bağımsız olarak da öğretmenin tutumu, dil sınavları, dil öğrenme ortamı ve yabancı dil öğrenmenin zorluğu” (s. 15) olarak sıralamışlardır. Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 393) ile Aydın (1999) tarafından yabancı dilde konuşma kaygısının sebepleri dört ana başlık altında toplanmıştır:

1. Kişisel nedenler (konuşma becerisine yönelik algı, konuşma becerisinde sınıf arkadaşlarından daha kötü olduğu düşüncesi ve değerlendirmelerin olumsuz olacağı düşüncesi),

2. Kişisel beklentilerin yüksek olması (konuşmasının mükemmel olmasını istemesi),

3. Öğrenmeye yönelik inanışlar (konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),

4. Öğretmenin sınıf yönetimi (öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.).

Yabancı dil öğretiminde pek çok faktörün olumlu veya olumsuz anlamda etkili olduğunu söyleyen Baş (2014), bunların zihinsel, kültürel ve duyuşsal kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir. İşte ifade edilen bu faktörler arasında duyuşsal özellikte olan kaygı dil öğretiminde ayrı bir öneme sahiptir. Bu konuda, özellikle öğrencide var olan kaygının başarı ve performans üzerindeki etkisine dair, pek çok araştırmacı da (Horwitz, 1991; Djigunovic, 2006; Sertçetin, 2006; Doğan, 2008; Öner, 2008; Tallon, 2009; İşcan, 2011; Tran, 2012; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) çalışmalar yaparak kaygının öğretim üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Kaygı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Çoğu zaman konuşmaya karşı geliştirilen önyargılar, kişisel inançlar bu kaygıyı tetiklemekte sonuç olarak konuşma kaygısı ortaya çıkmaktadır. “Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s. 392).

Öğrencilerde oluşan konuşma kaygısının, yaşantılar sonucu oluştuğu, söylenebilir. Öğrencinin geçmişte yaşadığı bir başarısızlık sonucunda öğretmeni tarafından azarlanması veya sınıftaki diğer öğrenciler tarafından alay edilmesi gibi birçok sebep kaygının oluşmasına neden olarak gösterilebilir. Bu ve benzeri olaylara maruz kalan bir öğrencinin bu türden bir tepki geliştirmesi ise doğaldır. Çünkü böyle bir durumda öğrenci huzursuzluk hissetmekte ve kendini koruma ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç neticesinde öğrenci kendini olumsuz pekiştirmekte, mümkün olduğunca konuşma yaptırılabilecek ortamlardan kaçınmaktadır. Sonuç olarak konuşma kaygısı yaşayan öğrenciler;

- “Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkarlar,
- Olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenirler,
- Konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissederler” (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s. 393).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Sallabaş’ın (2012) Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Taksim şubesinde öğrenim gören C Seviyesi (Yüksek Türkçe) öğrencileri üzerine “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi” başlıklı bir çalışma yaptığı görülmektedir. Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarıyla ilgili olarak Bosna Hersek üzerine Boylu ve Çangal’ın (2015), İran üzerine ise Şen ve Boylu’nun (2015) çalışma yaptığı, Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygılarına yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve alana katkı sunacağı söylenebilir.

Tespit edilen bu eksiklikten hareketle araştırmanın amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerinin konuşma kaygılarını belirlemek, olarak saptanmıştır. Araştırmanın amacından hareketle şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
3. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
4. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
5. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
6. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Polonya Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen temel ve orta seviye öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Karasar'a (2009, s. 77) göre, tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade eden bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Varşova Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde temel ve orta seviyede Türkçe öğrenen 85 öğrenci oluşturmaktadır. Bu dönemde Varşova Yunus Emre Enstitüsüne Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilerin hepsine ölçek uygulandığından evrenden örneklem seçilme yoluna gidilmemiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Yabancı Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	*F*	%
Cinsiyet	Erkek	20	23,5
	Kız	65	76,5
Öğrenim Durumu	Lise	5	5,9
	Lisans	60	70,6
	Lisansüstü	20	23,5
Türkçe Öğrenme Sebebi	Boş Zamanlarını Değerlendirmek için	46	54,1
	Kendisini Geliştirmek için	10	11,8
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak için	12	14,1
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek için	5	5,9
	Türkiye'ye Gitmek için	2	2,4
	Türk Kültürünü Tanımak için	10	11,8
Türkçe Öğrenim Süresi	1-3 Ay	32	37,6
	4-6 Ay	9	10,6
	7-9 Ay	9	10,6
	10-12 Ay	8	9,4
	12 Ay ve Üstü	27	31,8
Yaş	18-26	53	62,4
	27-35	22	25,9
	36-44	6	7,1
	45 ve Üstü	4	4,7
Toplam		85	100,0

Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tabloda cinsiyete göre 20 (%23,5) erkek ve 65 (%76,5) kız öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Öğrenim durumlarına göre 5 (%5,9) lise mezunu, 60 (%70,6) lisans mezunu ve 20 (%23,5) lisansüstü mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre dağılımları incelendiğinde, boş zamanlarını değerlendirmek için Türkçe öğrenen 46 öğrenci (%54,1), kendisini geliştirmek için Türkçe öğrenen 10 öğrenci (%11,8), eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenen 12 öğrenci (%14,1), yurt dışında öğrenim görmek için Türkçe öğrenen 5 öğrenci (%5,9), Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenen 2 öğrenci (%2,4) ve Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğrenen 10 öğrenci (%11,8) bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-3 ay 32 (%37,6), 4-6 ay 9 (%10,6), 7-9 ay 9 (%10,6), 10-12 ay 8 (%9,4), 12 ay ve üstü 27 (%31,8) öğrencinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise 18-26 yaş aralığında olan 53 (%62,4) öğrenci, 27-35 yaş aralığında olan 22 (%25,9) öğrenci, 36-44 yaş aralığında olan 6 (%7,1) öğrenci, 45 ve üstü yaş aralığında olan 4 (%4,7) öğrenci bulunmaktadır. Genel itibarıyla araştırmaya katılan ve çalışma grubunu oluşturan 85 (%100,0) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Polonyalı öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya çıkarmak için hazırlanan beş maddelik (cinsiyet, öğrenim durumu, Türkçe öğrenme sebebi, Türkçe öğrenme süresi ve yaş) "Kişisel Bilgi Formu" ve öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini tespit eden "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Woodrow (2006) tarafından geliştirilen, Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan, "hiç kaygılanmam, biraz kaygılanırım, orta derecede kaygılanırım, fazla kaygılanırım ve çok fazla kaygılanırım" şeklinde olumsuzdan olumlu ifadeye doğru giden, 1-5 arasında puanlanabilen, 5'li Likert tipi, 12 maddelik "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmacılar söz konusu ölçeği Türkçeye uyarlama sürecinde Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 75 öğrenciden veri toplamıştır. Veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve orijinal ölçekteki gibi sınıf dışı kaygı ve sınıf içi kaygı olarak iki alt faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Analiz sonucundan madde test korelasyonlarının 0,55 ile 0,72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu, sınıf içi konuşma kaygısının .90; sınıf dışı konuşma kaygısının .93 olduğu ve toplamda .91 güvenilir bulunduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan konuşma kaygısı ölçeği ile toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Verilerin dağılımları incelendiğinde uç değer gösteren hiçbir veriye rastlanmamıştır. Ölçeğin iki alt faktörü ve geneline ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığının dışında olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin demografik özelliklerine göre ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklılığa bakmadan önce, veri dağılımının parametrik veya nonparametrik özellik gösterip göstermediğine karar vermek için normallik ve Levene homojenlik testleri yapılmıştır. Normallik varsayımının sınanmasında kullanılan Kolmogorov-Smirnov Z testi, parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımını karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2014, s. 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate almak gerekir. Tablo 2'de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığının dışında dağılım sergilediği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004,

s. 50). Aynı zamanda Tablo 2'de yer alan Kolmogorov-Smirnov Z testine ilişkin alt faktörler ve ölçeğin geneline ait hesaplanan istatistiklere bağlı anlamlılık değerlerinin p<,05'den küçük olmasından dolayı konuşma kaygısı ölçeğinin iki alt faktörü ve geneli için normallik varsayımının karşılanamadığı, parametrik test varsayımlarının karşılanamamasından dolayı öğrencilerin demografik özelliklerine göre puanlar arası karşılaştırmalarda nonparametrik istatistik yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puan dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Genelinden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=85	Kolmogorov-Smirnov Z Testi	p	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	,115	,007*	1,060	1,256
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	,143	,000*	1,059	1,042
Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geneli	,136	,001*	1,062	1,224

*p<,05

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa parametrik olmayan test istatistiklerinden Mann-Whitney U-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin öğrenim durumları, Türkçe öğrenme sebepleri, Türkçe öğrenme süreleri ve yaşlarına göre konuşma kaygı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa parametrik olmayan test istatistiklerinden Kruskal-Wallis H Testi ile bakılmıştır ve anlamlı farklılık olması durumunda kategoriler arasındaki farklılığın kaynağını bulmak için ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin öğrencilerin konuşma kaygılarının ne düzeyde olduklarına ise betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) ile bakılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri nedir?

Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Öğrencilerin Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	$\overline{X}$ (Ortalama)	S
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	85	5,00	25,00	10,17 (2,03)	4,23
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	85	7,00	34,00	14,85 (2,12)	6,11
Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geneli	85	12,00	59,00	25,01 (2,08)	9,93

Aralıklar (5-1) / 5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeylerinin ne olduğu görülmektedir. "Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı" alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin minimum kaygı düzeylerinin 5,00 ve maksimum kaygı düzeylerinin 25,00, kaygı düzeyi toplam puan ortalamalarının ise $\overline{X}$ =10,17 (S=4,23) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygısı madde puanı ortalamasının yani alt faktör puanın faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,03 olduğu ve konuşma kaygısı ölçütleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin düşük düzeyde sınıf dışı konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir. "Sınıf İçi Konuşma Kaygısı" alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin minimum kaygı düzeylerinin 7,00, maksimum kaygı düzeylerinin 34,00 ve kaygı düzeyi toplam puan ortalamalarının $\overline{X}$ =14,85 (S=6,11) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygısı madde puanı ortalamasının yani alt faktör puanın faktörü oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,12 olduğu ve konuşma kaygısı ölçütleri ile karşılaştırıldığında düşük düzeyde sınıf içi konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir. Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin Polonyalı öğrencilerin minimum kaygı düzeylerinin 12,00 ve maksimum kaygı düzeylerinin 59,00 olduğu ve kaygı düzeyi toplam puan ortalamalarının $\overline{X}$ =25,01 (S=9,93) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygısı madde puanı ortalamasının yani genel puanın ölçeği oluşturan madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ortalamanın 2,08 olduğu ve konuşma kaygısı ölçütleri ile karşılaştırıldığında düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir.

2. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Erkek	20	10,60	4,41	46,00	920,00	-,63	,532
	Kız	65	10,03	4,21	42,08	2735,00		
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Erkek	20	16,25	6,76	49,55	991,00	-1,36	,174
	Kız	65	14,42	5,89	40,98	2664,00		
Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geneli	Erkek	20	26,85	10,57	48,60	972,00	-1,16	,245
	Kız	65	24,45	9,73	41,28	2683,00		

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerine ilişkin kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. "Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı" alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf dışı konuşma kaygıları arasında Z=-,63, p=,532>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf dışı kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmektedir. "Sınıf İçi Konuşma Kaygısı" alt faktörüne ilişkin Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf içi konuşma kaygıları arasında Z=-1,36, p=,174>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf içi kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmektedir. Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygıları arasında Z=-1,16, p=,245>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı yani öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu görülmektedir.

3. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Öğrencilerin Öğrenim Durumlarına Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X^2	p	Anlamlı Fark (İkili Karşılaştırma)
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Lise	5	15,00	1,87	73,90	8,46	,015*	1>2, 1>3
	Lisans	60	9,97	4,57	40,71			
	Lisansüstü	20	9,55	2,68	42,15			
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Lise	5	20,40	4,28	68,30	6,63	,036*	1>2, 1>3
	Lisans	60	14,93	6,49	43,02			
	Lisansüstü	20	13,20	4,42	36,63			
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Lise	5	35,40	5,68	71,40	7,24	,027*	1>2, 1>3
	Lisans	60	24,90	10,62	41,92			
	Lisansüstü	20	22,75	6,67	39,15			

*p<,05 Kategoriler: Lise=1, Lisans=2; Lisansüstü=3 İkili Karşılaştırma Analizi=Mann-Whitney U Testi

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygıları arasında X^2=8,46, p=,015<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lise öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça sınıf dışı Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygıları arasında X^2=6,63, p=,036<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lise öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça sınıf içi Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim durumlarına göre konuşma kaygıları arasında X^2=7,24, p=,027<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lise öğrenim durumuna sahip öğrencilerin konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğrencilerin konuşma kaygılarına ait sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

4. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebeplerine Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Türkçe Öğrenme Sebepleri	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Boş Zamanlarını Değerlendirme İçin	46	10,54	3,97	46,28	8,66	,123
	Kendisini Geliştirmek İçin	10	10,80	6,18	42,05		
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak İçin	12	7,75	2,93	27,71		
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek İçin	5	8,00	2,65	30,30		
	Türkiye'ye Gitmek İçin	2	14,50	7,78	60,50		
	Türk Kültürünü Tanımak İçin	10	10,90	3,76	50,05		
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Boş Zamanlarını Değerlendirme İçin	46	14,93	5,30	44,93	4,54	,475
	Kendisini Geliştirmek İçin	10	15,90	9,33	40,35		
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak İçin	12	12,75	7,51	30,58		
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek İçin	5	13,80	4,44	43,10		
	Türkiye'ye Gitmek İçin	2	19,00	9,90	54,25		
	Türk Kültürünü Tanımak İçin	10	15,60	4,55	49,35		
Konuşma Kaygısı Ölçeği	Boş Zamanlarını Değerlendirme İçin	46	25,48	8,80	45,41	6,23	,285
	Kendisini Geliştirmek İçin	10	26,70	15,30	41,20		
	Eşi veya Arkadaşı ile Türkçe Konuşmak İçin	12	20,50	10,34	28,79		
	Yurt Dışında Öğrenim Görmek İçin	5	21,80	6,38	38,10		
	Türkiye'ye Gitmek İçin	2	33,50	17,68	57,00		
	Türk Kültürünü Tanımak İçin	10	26,50	7,72	50,40		

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. "Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı" alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre kaygı düzeyleri arasında X^2=8,66, p=,123>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

"Sınıf İçi Konuşma Kaygısı" alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre kaygı düzeyleri arasında X^2=4,54, p=,475>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre kaygı düzeyleri arasında X^2=6,23, p=,285>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

5. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Türkçe Öğrenim Süreleri	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X^2	p
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	1-3 Ay	32	10,25	4,41	43,33	2,71	,607
	4-6 Ay	9	10,78	3,60	48,72		
	7-9 Ay	9	11,78	6,67	46,72		
	10-12 Ay	8	8,13	3,04	30,69		
	12 Ay ve Üstü	27	9,93	3,52	43,11		
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	1-3 Ay	32	15,44	7,39	42,89	4,63	,328
	4-6 Ay	9	14,56	1,88	47,89		
	7-9 Ay	9	18,56	7,80	55,44		
	10-12 Ay	8	11,75	3,99	31,50		
	12 Ay ve Üstü	27	13,93	4,75	40,76		
Konuşma Kaygısı Ölçeği	1-3 Ay	32	25,69	11,43	42,86	4,00	,406
	4-6 Ay	9	25,33	4,82	49,22		
	7-9 Ay	9	30,33	14,34	52,39		
	10-12 Ay	8	19,88	5,94	30,56		
	12 Ay ve Üstü	27	23,85	7,93	41,65		

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre sınıf dışı konuşma kaygısı düzeyleri arasında X^2=2,71, p=,607>,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 10-12 ay ve 12 ay ve üstü Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre sınıf dışı konuşma kaygısı düzeyleri arasında X^2=4,63, p=,406>,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 10-12 ay ve 12 ay ve üstü Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre konuşma kaygısı düzeyleri arasında X^2=4,00, p=,406>,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 10-12 ay ve 12 ay ve üstü Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin konuşma kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

6. Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe yaşlarına göre konuşma kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin istatistikler Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Konuşma Kaygı Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Kaygı Düzeylerine Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	X^2	p	Anlamlı Fark (İkili Karşılaştırma)
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	18-26	53	8,94	3,21	36,81	13,96	,003*	1<4, 1<3, 2<4
	27-35	22	10,82	4,04	47,59			
	36-44	6	13,33	5,35	58,50			
	45 ve Üstü	4	18,00	5,60	76,50			
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	18-26	53	13,79	5,64	38,55	7,87	,049*	1<4
	27-35	22	15,00	4,97	46,18			
	36-44	6	17,17	7,36	52,58			
	45 ve Üstü	4	24,50	8,74	70,13			
Konuşma Kaygısı Ölçeği	18-26	53	22,74	8,41	37,68	11,16	,011*	1<4, 1<3, 2<4
	27-35	22	25,82	8,71	46,75			
	36-44	6	30,50	12,26	54,83			
	45 ve Üstü	4	42,50	13,70	75,13			

*p<,05 Kategoriler: 18-26=1; 27-35=2; 36-44=3; 45 ve Üstü=4 İkili Karşılaştırma Analizi=Mann-Whitney U Testi

Tablo 8 incelendiğinde Polonyalı öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygısı ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. “Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin yaşlarına göre sınıf dışı konuşma kaygıları arasında X^2=13,96, p=,003<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 18-26 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının 36-44, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip öğrencilerin sınıf dışı kaygı düzeylerinden daha düşük olmasından ve 27-35 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Sınıf İçi Konuşma Kaygısı” alt faktörüne ilişkin öğrencilerin yaşlarına göre sınıf içi konuşma kaygıları arasında X^2=7,87, p=,049<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 18-26 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygılarının 36-44 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf içi konuşma kaygı düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma kaygısı ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin yaşlarına göre konuşma kaygıları arasında X^2=11,16, p=,011<,05’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 18-26 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin konuşma kaygılarının 36-44, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinden daha düşük olmasından ve 27-35 yaş düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarının, 45 ve üstü yaş düzeyine sahip öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Polonyalı öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının anlamlı farklılık yaratacak düzeyde arttığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışma ile Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve Türkçe konuşma kaygıları demografik bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma:

- Polonyalı öğrencilerin sınıf içinde, sınıf dışında ve genel olarak belli bir düzeyde konuşma kaygısı duyduğunu ancak bu kaygının düşük düzeyde olduğunu,
- Polonyalı öğrencilerin cinsiyetlere göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının birbirine denk olduğunu,

- Polonyalı öğrencilerin öğrenim durumlarına göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık olduğunu, öğrenim durumunun arttıkça konuşma kaygısının azaldığını,
- Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık olamamasına rağmen Türkiye'ye gitmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, eşi veya arkadaşı ile Türkçe konuşmak için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin sınıf dışı konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğunu,
- Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine göre sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık olamamasına rağmen, 10-12 ay ve 12 ay ve üstü sürelerde Türkçe öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarının daha düşük olduğunu,
- Polonyalı öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının anlamlı farklılık yaratacak düzeyde arttığını ortaya çıkarmıştır.

Çalışmada elde edilen cinsiyetin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu, Doğan (2008), Sallabaş (2012), Sevim (2014), Melanlıoğlu ve Demir (2013), Boylu ve Çangal (2015), Şen ve Boylu'nun (2015) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Polonyalı öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarının düşük düzeyde olmasına rağmen ileride oluşabilecek konuşma kaygılarını önlemek adına aşağıdaki öneriler verilebilir.

ÖNERİLER

Yabancı dil sınıflarında kitaplardaki etkinliklerin dışında münazara, hazırlıklı, hazırlıksız konuşma, sunum yapma, tekerleme, bilmece vb. farklı türdeki konuşma etkinliklerine yer verilebilir. Bu etkinlikler, sınıfın ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel ya da grup çalışması şeklinde düzenlenebilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın rolü yadsınamaz. Derslerde konuşma becerisi, soru-cevap biçiminde tek düze ilerlememeli, öğrenciyi ders boyunca aktif tutan dramadan ve diyaloglardan olabildiğince faydalanılmalıdır. Bu sayede öğrencinin konuşma kaygısını, korkusunu yenmesine zemin oluşturulabilir.

Öğrencinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen önemli bir etmendir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü ve diksiyonun düzgün olması, öğrencileri cesaretlendirmesi, hatalara karşı her zaman anlayışlı olması gerekmektedir.

Öğretmen, sınıftaki her bir öğrenciye konuşması için imkân vermelidir. Bu anlamda öğretmen bütün sınıfa söz hakkı tanımalı, özellikle konuşmaktan hoşlanmayan ve çekingen davranan öğrencilerin üzerinde daha fazla durmalı ve onların gelişimlerini yakından takip etmelidir.

Bütün becerilerin birbiri ile yakın bir ilişki içerisinde olduğu unutulmamalıdır. Konuşma etkinlikleri hazırlanırken, okuma, dinleme, yazma ve dil bilgisi etkinliklerinden de yararlanılmalıdır.

Özellikle temel seviyede Türkçe öğrenen öğrenciler için sesli okuma çalışmaları yaptırılmalı ve telaffuz hatalarına anında dönüt verilmelidir. Bu sayede iyi konuşan, kelimeleri doğru bir şekilde kelimeleri telaffuz eden öğrencinin kendine olan güveni artar ve kaygı düzeyi azalır.

Konuşmanın sosyal bir boyutunun olduğu göz ardı edilmemelidir. Nitekim öğrenci tek başına yazar, okur, dinler ama konuşamaz. Bu doğrultuda öğrencilerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak uygulamalara önem verilmelidir. Konuşma becerisinin gelişimi, iletişim becerilerinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda tematik konuşma konuları hazırlanabilir: hastanede, markette, bankada, üniversitede vb.

Öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları harfler, kelimeler öğretmen tarafından defalarca tekrar edilmelidir. Bu konuda özellikle temel seviyede öğretmenin sabırlı olması gerekmektedir. Derse başlamadan, soru cevap tekniği ile öğrenci konuşturulmalı ve onların konuşma motivasyonu artırılmalıdır. Bu sayede dersin başlangıcında öğrenci kendini daha rahat hissedebilmektedir. Özellikle yurt dışı özelinde düşünüldüğünde sınırlı ölçüde konuşma imkânına sahip öğrenciler için bu uygulama çok önemlidir.

Öğretmen, öğrencilerini Türkçe film ve video izlemesi, farklı türde Türkçe müzikler dinlemesi yönünde teşvik etmelidir. Öğrencilerin dinleme etkinliklerinden sonra telaffuz hatalarında azalmanın olduğu görülmektedir. Hataların azalması ise konuşma kaygısını azaltacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılacak farklı çalışmalarda okuma, konuşma ve yazma becerilerine ait kaygı durumları incelenebilir ve elde edilen sonuçlar konuşma kaygısının sonuçları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 283-299.

Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 59-77.

Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(1), 81-94.

Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(36), 101-119.

Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*(4), 453-464.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel.

Çangal, Ö., & Boylu, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(1), 349-368.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem.

Djigunovic, J. M. (2006). Language Anxietyand Language Processing. In S. H. Fostercohen, M. M. Krajnovic, & J. M. Djigunovic (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, *6*(1), 191-212.

Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Dil Dergisi*, *139*, 48-67.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. (eds. E. K. Horwitz & D. J. Young), In *language anxiety: from theoryand research to classroom implications* (pp. 27-36). New Jersey: Englewood Cliffs.

İşçan, A. (2011). The effect of language learning anxiety on the learner of turkish as a second language: The Case of Jawaharlal Nehru University, India. *Educational Researchand Reviews, 6*(8), 586-591.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Engin.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem.

Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Kriter.

Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(3), 389-404.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation.* Psychology Press.

Öner, G. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler.* Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 144-155.

Özdemir, E., & Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 39-50.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 7*(3), 2199-2218.

Sertçetin, A. (2006). *Türk ilköğretim öğrencileri arasında yabancı dil sınıf kaygısı.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 18*(60), 389-402.

Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 13-25.

Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: a quantitative study. *Foreign Language Annals, 42*(1), 112-137.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma.* Ankara: Pegem.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım).* Ankara: Pegem.

Tran, T. T. T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching, 5*(1), 69-75.

Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19, 129-148.

Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 1115-1158.

Üldaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÇORUM OSMANCIKLI HALK ŞAİRİ ÂŞIK ALİ ACIK'IN MİRAÇNAMESİ

Rabia Betül GÜREL
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Doktora Öğrencisi
rbgurel16@hotmail.com

Zeki GÜREL
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Teknikokullar-ANKARA
zekigurel@gazi.edu.tr

Özet

Âşık Ali Acık, Çorum'un Osmancık ilçesinde 1914 tarihinde dünyaya gelmiş yine aynı ilçede 1984 yılında vefat etmiştir. Babası Çanakkale şehitlerindendir. On yaşına geldiğinde annesini de kaybetmiştir. Hiçbir eğitim almamıştır. Okuma yazmayı kendi gayretleriyle öğrenmiştir. İlk gençlik çağında Bedriye adlı bir kıza âşık olmuştur. Bu kızın kendisine verilmemesi üzerine başına pek çok olaylar gelmiştir. Bunlardan biri de iki ayağının da dizlerinin altından tirenin altında kalarak kesilmesi olmuştur. Âşık Ali Acık, bu olaydan sonra Topal Ali olarak anılmış ve tanınmıştır. Seyyar gazetecilikle başladığı iş hayatını daha sonra Osmancık'ta gazete bayii olarak devam ettirmiştir. İlk şiirlerini âşık olduğu kız Bedriye için söyleyen/yazan Ali Acık, bu şiirlerinin halk arasında dolaşmaya başlamasıyla Âşık Ali olarak tanınmıştır. İlerleyen zamanlarda beşerî aşk şiirlerinin yerini sosyal konular ve İlâhî aşk almıştır. Âşık Ali Acık'ın İslâmî Türk Edebiyatı içinde değerlendirebileceğimiz şiirleri arasında "münacat", "Niyazname", "Naat" ve "Miraçname" tarzında şiirleri bulunmaktadır. Âşık Ali Acık, şiirlerini iki defterde toplamıştır. Her iki defter de Arap Harfli Türkçe elyazmasıdır. Biz bu bildirimizde Âşık Ali Acık'ın 2. Defterinde yer alan Miraç-ı Nebi başlıklı şiirini eski harflerden yeni harflere aktararak ilk defa bu şekliyle dikkatlere sunmuş olacağız.

Anahtar Kelimeler: Âşık Ali Acık, Miraçname, Âşık Ali Acık'ın Miraçnamesi

Âşık Ali Acık Hayatı Sanatı Eserleri

Ali Acuk, 1 Temmuz 1914 tarihinde Osmancık'ta Kızılırmak Mahallesinde dünyaya gelmiştir. Âşık Ali Acık'ın nüfusta soyadı "Acuk" olarak yazılıdır. Babası Çanakkale şehitlerinden Ahmet Efendidir. Annesinin adı ise Alime'dir.

Ali Acık, kimsesiz bir çocuk olarak büyümüştür. Hiç tahsili yoktur yani herhangi bir okula gitmemiştir. On yaşında iken annesini de kaybetmiştir. Henüz çocuk denecek bir yaşta iken ilk gençlik çağlarında komşularından bir kadının ineklerini güderek/otlatarak hayatını devam ettirmeye çalışmıştır. Onun aşk macerası da bu süreçte başlar.

Hayvanlarını güttüğü kadın, ücret vermemek için "kızımı sana vereceğim" aldatmacasına kanan Ali, bu süreçte komşu kızına delicesine âşık olur ve bu kızın ilerde kendi eşi olacağı ümidine kapılır. Bu ümitle inekleri ücretsiz otlatmaya da devam eder. O böylesine güzel hayaller kurarken kızın anasının:

-"Ben bir çobana kız mı veririm." Kızım da:

-" Kala kala sana mı kaldım?"

Diye yüz çevirmesi, Ali'nin gönül yangınına sebep olur. Kızın adı Bedriye'dir. Âşık Ali, Bedriye'ye yandığı tarihi şöyle not düşmüştür: "Bedriye'ye yandığı m tarih 1.6.1931" Bu süreçte şiirler söylemeye başlar. Onun hece vezni ile söylediği şiirleri gönlündeki ateşli ışığın yansımasıdır. Cevdet Saraçer'in de dediği gibi "Bu yüzden gönül şiirleridir dudaklarından dökülen, kâğıda yansıyan" (Saraçer, 226). Bundan sonra onun adı Âşık Ali'dir.

Âşık Ali:

-Eh çobana vermezler de, belki bir zenaat sahibine verirler.

Diye düşünür, çobanlığı bırakıp berber çıraklığına başlar. Berberliği öğrenir. Bu sefer Berber Ali olarak sevdiği kızın kapısına dayanır, ana-kız yine olumsuz cevap verirler. O, umudunu yitirmez. Aşkın tutuşturduğu gönülle şu şiir dökülür dudaklarından:

Aşkın ateşi ile yanıyor gönlüm
Sevdiğim bendene merhamet eyle
Sevmekten dönmüyor bu gönlüm
Sevdiğim halime merhamet eyle

Beni öldürmek midir senin muradın
Dillerde söylenir dolanır adın
Cennet hûrisinden tatlıdır tadın
Sevdiğim halime merhamet eyle

Çektiğim cevr-i cefalar çoktur
Sen gibi güzel cihanda yoktur
Zülüflerin hancer kirpiğin oktur
Sevdiğim halime merhamet eyle

Beddua ederim görmezsin cennet
Ne olur Ali'ye eylesen himmet
Yetmez mi çektiğim dert ile mihnet
Sevdiğim halime merhamet eyle

Âşık Ali, ağlamasının inlemesinin ve dil dökmesinin fayda vermeyeceğini anlayınca sevdiği kızı kaçırmaya karar verir ve bu kararını da uygulamaya koyar; fakat bu işte de başarısız olur. Aileyi tehdit etmeye başlayınca da sevdiği kızı ailesi İzmit'te bir akrabasının yanına yollarlar. Aşk ferman dinlemez derler ya! Âşık Ali de sevdiğinin peşinden İzmit'e gitmeye karar verir. Ama âşık Ali'nin cebinde tek bir meteliği bile yoktur. Yine de yollara düşer ve Osmancık-Tosya-Çankırı-Ankara yolunu yaya olarak yürür. Yürümekte direnince de ayaklarının altı patlar. Ankara'dan İzmit'e gitmenin tek yolu tiren yolculuğudur. Fakat Âşık Ali de tirene verecek para yoktur. Ankara'da Etimesgut Tren İstasyonunda hareket halindeki tirene kaçak binmek isterken kendini yukarı çekemez ve iki ayağı da raylarda kalır ve her iki ayağı da ayak bileklerinden kopar. Ankara Numune Hastanesine kaldırılan Âşık Ali'nin iki ayağı da diz kapaklarının altından kesilir. Hastanede kırk gün yatar. Ayaklarını tren kazasında kaybettiği tarihi kendisi defterine şöyle not düşmüştür: "Ayaklarımı tren kestiği tarih 25.10.1935" Tedavisi bittikten sonra Osmancık'a döner. Artık dizleri üstünde sürünmek zorunda kalan biridir. Önce kendi çabası ile kendine takma bacaklar yapar. Sonra da Türk Kızılay'ı kendisine ortopedik ayaklar yaptırır. Daha sonra da oturduğu yerden sürebileceği bir bisiklet verirler. İşte bu bisiklet Âşık Ali'nin hayatında yeni bir dönemi de başlatır. O, bu bisiklet ile seyyar gazeteciliğe başlar. Teselliyi Allah (C.C)ta arar:

Atlayıp trene binmekte iken
Hareket edip gitmekte iken
Düşünce ayağımı kesmekte iken
Derdim arttı bana dermân Yarabbî
Gözlerimden akar alkan Yarabbî
Derdim arttı bana dermân Yarabbî

Âşık Ali'nin artık sadece kalbi yaralı değil vücudu da yaralıdır. Irak da olsa, imkânsız da olsa yârinin yanına varmak arzusu devam etmektedir, kendi gidemese de sevdiğini davet etmektedir:

Yeter bu bendeni ağlatma bari
Acı da gel, afet-i devrânım güzel
Gözyaşımı sel edip çağlatma bari
Rahmeyle âteş-i sûzânım gel

Sevdiğim bu ilden firar eyledi
Gidip gurbet elde karar eyledi
Ali'nin yurdunu mezar eyledi
Sensiz makber olsun mekânım güzel

Acımam kahredip genç yaşıma
Ölünce gel otur kabrim başına
Yaz bu mısraları mezar taşıma
Çünkü ben sevdana kurbanım güzel

Âşık Ali, ayaklarını aşkı uğruna yitirmiştir ya, bu arada bir umuda kapılır. Ayaklarını yitirdiği için sevdiği kızın ona acıyacağını sanır ve beklenmedik bir anda sevdiğiyle karşılaşır ve sevdiğim senin uğrunda ayaklarımı verdim gözlerimi de vermeye razıyım deyince sevdiği kızla aralarında şöyle bir atışma olur:

Kız:
Allah aldı senin ayaklarını
Alır iki gözün bil ki muhakkak
Olmasın kimseler sen gibi yalak
Acep sen kendini insan mı sandın

Âşık Ali:
Eyleme sevdiğim beddua böyle
Kaderin işidir Mevlâ'ya söyle

Kudretin var ise sen de kör eyle
Ben de senin gibi insanım güzel

Türk Halk Edebiyatındaki örneklerden anlıyoruz ki, aşk adamı sadece söyletmez, diyar diyar da gezdirir. Âşık Ali'de de böyle seyreder hayat. Nihayet Âşık Ali, bu aşkın sonunun olmadığını anlar. Bu arada sevdiği kız da başka biriyle evlenmiştir. Âşık Ali de; halk deyiminde olduğu gibi bağrına taş basar ve beşerî aşkın yerine Allah sevgisini bina eder gönlünde. Ve o sevgi ile şöyle der:

Sükût eyle sen de ey Ali dilin
Nene lazım sana nettüğü elin
Diyor ki Hâkk bize: "Siz bana gelin"
Ne yüzle gideriz isyanımız var.

Âşık Ali Acık da nihayet kendisine bir yuva kurar. 1 Temmuz 1913 Osmancık doğumlu Hatice Hanımla evlenir. Âşık Ali evlilik tarihiyle ilgili şu notu düşmüştür: "Topal Ali Evlendiği tarih 27. 9. 194". Âşık Ali'nin bu evlilikten iki kızı olur. Kızlarından Cevriye (Osmancık 01.06.1942), Rıfat Çıplak ile evlenir. Âşık Ali de damadı Rıfat çıplak ile gazetecilik işini daha da ileri götürür ve Osmancık'ın tek gazete bayii onlardır artık. Âşık Ali, bu dükkânda çalışırken 6 Kasım 1984 tarihinde vefat etmiştir. Mezarı Osmancık'ta Koyun Baba Mahallesinde Ömer Durukan Mezarlığındadır.

Osmancıklı Âşık Ali Açık'ı çok sevmiştir. O da Osmancıklıları çok seviyordu. Onu tanıyan herkes ondaki insan sevgisine bizzat şahit olmuştur. Âşık Ali'nin evi Koyun Baba Mahalle sinde Arefet Tepe Çamlığına bitişik bir yerdeydi. Osmancık Belediyesi bir vefa örneği sergileyip burada bir caddenin adını "AŞIK AKİ ACIK CADDESİ" koymuştur.

Osmancıklı Âşık Ali Acık Ehli Tariktir

Ankara'da yaşayan Osmancıklı şair Sırrı Çağlar, 13 Ocak 1970 tarihinde Âşık Ali'ye yazıp imzaladığı "Uyan Âşık Ali Uyan" başlıklı şiirinin bir yerinde O'na şöyle seslenmektedir:

Mecazî Aşk'ı terk eyle,
Hakikî aşkı fark eyle,
Vücudu aşka gark eyle
Uyan Âşık Ali uyan,
Aşk oduna hiç durma yan.

Mecnun bulunca Mevlayı,
Dilden bıraktı Leyla'yı,
Terk etme gel bu sevdayı,
Uyan Âşık Ali uyan,
Aşk oduna hiç durma yan.

Bedriye'yi artık bırak,
Yaksın seni hakikî aşk,
Yolda kalma aman çırak,
        Uyan Âşık Ali uyan,
        Aşk oduna hiç durma yan.

Öğüt verir sana ÇAĞLAR,
Kendi aşktan yanar, ağlar,
Kalbi, Hakk'a bu aşk bağlar,
        Uyan Âşık Ali uyan,
        Aşk oduna hiç durma yan.

Sırrı çağların dediği gibi de olmuştur; Âşık Ali Acık, tıpkı "Leyla ile Mecnun" mesnevisinde olduğu gibi beşerî aşktan İlahi aşka bir geçiş sergilemiş ve şiirlerinde İslâmi Türk Edebiyatının türlerini de kaleme almıştır.

Osmancıklı Âşık Ali Açık'ın tarikat ehli olduğunu ve intisap ettiği/bağlandığı tarikatın da Nakşibendî olduğunu, şairin "Sükût Hali" başlıklı şiirinin 6. Ve 7. Dörtlüklerinde açıkça görmekteyiz:

Sükût ehli olur daima selamet
Sükût ile kardeş eyle ikamet
Sükûttan buldular yüce keramet
Nakşîbendi gibi piryanımız var.

Sükût tarikidir bu Nakşibendî
Sükûtla olurdu daima kendi
Sükût olsun diye ederdi pendi
Böyle bir sultana inanımız var

Osmancıklı Âşık Ali Acık'ın "Ahvali Murşit" başlıklı şiirinin hemen başında;

Cihanı serteser gezdim
Seni Hakk'a tabip buldum
Bütün dertlerime derman
Seni şimdi tabip buldum

Dediği mürşidinin nereli ve kim olduğunu da yine bu şiirinden öğreniyoruz. Osmancık'ta 12 Ekim 1933 tarihinde kaleme aldığı dokuz dörtlükten meydana gelen bu şiirin dördüncü kıtasında Âşık Ali'nin mürşidinin Sivaslı olduğunu öğreniyoruz:

Sivas dağlarını deldim

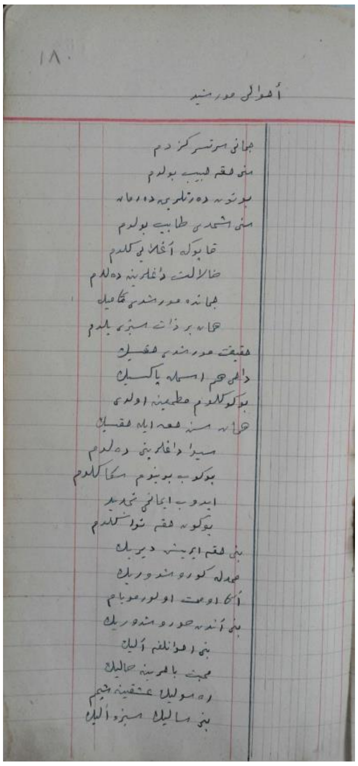
Büküp boynum sana geldim

Edip imanımı tecdit

Bu gün Hakk'a neva geldim.

Âşık Ali, bu şiirinin altına şöyle bir not düşmüş: "Bunu yazan Çorum vilayetinin Osmancık Kazasından Kızılırmak mahallesinden Ali Acık'tır. Bundan 25 sene evvel Sivas'ta Şeyhi bulunan Merhum ve mağfur Yusuf Efendi Hazretlerine iftirak ve iştiyak hasretile yazdığı rica ve niyaznamesidir. Ali Acık Halk şairi, yazıldığı tarih 12/10/1933 Osmancık"

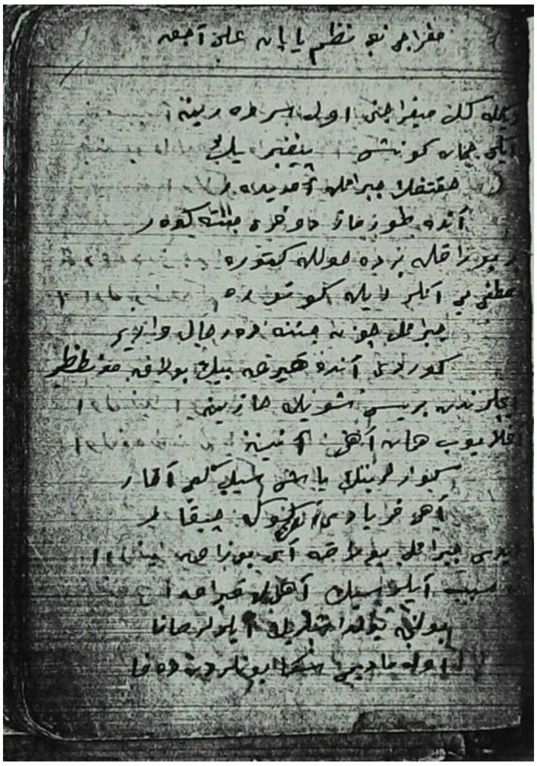
Söz konusu şiirin altına düşülen bu nottan hem Âşık Ali'nin şeyhinin adını hem de bu murşide ne zaman intisap ettiğini/bağlandığını öğreniyoruz. *Âşık Ali, 1.Defter/Ahval-i Mürşid şiiri şöyledir:*



Âşık Ali Acık'ın Eserleri ve Miraçnamesi

Osmancıklı halk şairi Âşık Ali Acık'a ait 2. Defter, 16X11 cm ebadında olup birinci hamur/beyaz kâğıt çizgili bir defterdir. Defterde Âşık Ali tarafından sayfaların üstüne Arapça rakamlarla sayfa numaraları verilmiştir. Defterin tamamı Arap Harfli Türk Alfabesi ile ve Âşık Ali'nin kendi el yazısıyla mavi mürekkepli dolma kalem ile yazılmıştır.

Bu defterde yer alan ilk şiir "Mirac-ı Nebi"dir:



MİRAC-I NEBİ

Dinle gel miracını o Server'in
İki cihan güneşi Peygamber'in

Hak Teâlâ Cebrail'e emreder
Anda durmaz doğru cennete gider

Bir Burak'la bir de hülle getire
Mustafa'yı anlar ile götüre

Cebrail çün cennete derhal varır
Gördü orda kırk bin Burak muntazır

İçlerinde birisi şöyle hazin
Ağlayıp heman eder ahı enin

Gözlerinin yaşı sel gibi akar
Ahı feryadı anın göğe çıkar

Dedi Cebrail Burak'a ey Burak
Eyliyorsun ne sebep ahı firak

Bunca yoldaşların eylerler sefa
Olmadı mı sana bunlardan vefa?

Ne sebep ağlarsın sen bana söyle gil?
Sen bu hale beni vakıf eylegil

Ola ki derdine derman oluram
Hakk'ın emri ile ilaçın buluram

Ol Burak kim şöyle bir ah eyledi
Derdini Cibriile derhal söyledi

Cennet içre gezer iken ben heman
Bir nida erdi kulağıma ayan

Ol nida kulağıma erdi benim
Ol zamandan yanıyor canı tenim

Ol nida kim şöyle bir nida idi
Ya Muhammet sen şefaat kıl dedi

Ol nidadır beni bir hoş eyleyen
Hazreti Âdem'in onu söyleyen

Ol Muhammed Hazretine âşıkım
Aşkıma hem sözlerime sadıkım

Dedi kırk bin yıldır ağlarım
Anın aşkı ile yüreğim dağlarım

Gerçi cennette görürsün sen beni
Narı firkat yaktı bu canı teni

Ol Burak'a dedi Cebrail emin
Çun Habibe seni götürem hemin

Gel seni maksuduna erdireyim
Ol Habibi ben sana bildireyim

Kimse aşkın nişanı olsa eğer
Bir gün olur maksada tabut erer

Ol Bura'ğa vurdu bir nurdan eğer
Bir licamı var zebercettir meğer

Ol eyerle bu licamı ey aziz
Methetmekte dilimiz olsun aciz

Aldı Cebrail Burak'ı tuttu yol
Geldi kapuda bağırdı ya Resul

Senin için âlemi halk eyledi
Var Habibime selam eyle dedi

Hak seni davet edibdir ey Habib
Sen olupsun cümle dertlere tabib

İşte getirdim Bura'ğı muntazır
Hazreti Hakk'a gidelim ol hazır

Göklere seni alıp götüreyim
Anda olan işlerin bitireyim

Bu gece mahbubuna hem eresin
Ol Cenabı Kibriya'yı göresin

Bu gece cümle melaikeler sana
Muntazırdır cümlesi önden sona

Dürlü hikmetleri anda göresin
Hazreti Hakk'a hemanden iresin

Hem cehennemler kapandı bu gece
Göreceksin anda hikmeti nice

Ya Resulullah seni götüreyim
Ol Cenabı Hakk'a yetireyim

Rahnetellil Âleminsin çünkü sen
Seni görmek istiyor hep insi cin

İzzeti Rif'atleri hem göresin
Sana hadim cümle mahlûk bilesin

Cebrail çun bunları bir bir ayan
Ol Resul'e cümlesin etti beyan

Raviler şöyle rivayet eyledi
Ol Resulullah dahi böyle söyledi

Cebrail geldikte uykuda idim
Abdest alıp öyle varayım dedim

Abdest almak eyledikte ben murat
Zahir oldu anda hem bir pak'i zat

Bir elinde yakut ibrik oturur
Hem yeşil zümrüt leğen anda durur

Der ki rıdvandır bu benim gördüğüm
Abdest almak için hazır durduğum

Ol leğen şöyle bir şule verir
Ne şuledir o şuleyi kim bilir

Hem dahi ibrikteki Kevser suyu
Tebdil eder ol su her dürlü huyu

Aldığımda abdesti anda tamam
Eğnine nurdan libas oldu ayan

Hazreti Âdem'den evvel bu libas
On sekiz bin yıl mukaddem idi has

Ol libası halk ediledenberi
Kırk bin melek tazim eder her biri

Her birinin kırk bin ağzı var meğer
Cümlesi de temelli tesbih çeker

Hem getirirler selât ile selam
Hiç birisi söylemez gayrı kelam

Bir rivayet dahi şöyle dediler
Bazılar da bunu teyit ettiler

Ol Resulullah'ın ol dem de heman
Yardılar karnın orda ol zaman

Mai zemzemden getirmiş Mikail
Bu şerefe kimse olmadı nail

Yudular karnını anda serverin
İki cihan güneşi Peygamber'in

Hep uyuşuk kanlarını attılar
Hem yerine miski anber kattılar

Böylece ol şahı tezyin ettiler
Ol mübarek kalbi Tahir ettiler

Karnının sığadılar anda heman
Ol mübarek karnı anda ol zaman

Kalmadı hem ol yaradan bir eser
Çünkü kudret bıçağı anı keser

Kudretullahdır bu işler cümlesi
Bize lazım bunları hak bilmesi

Şunu dahi dedi hem Fahri Cihan
Neylediler bana hem olsun ayan

Cebrail hem geydirir bana libas
Cümlesi nurdur birbirinden has

Hem kuşattı belime nurdan kemer
Ol kemer hem cümle âlemi değer

Verdi elime dahi bir kamçı hem
Ne idi ol kamçıyı size diyem

Hem yeşil zümrüt idi ol kamçı bil
Bunu vasfetmek bize kabil değil

Ayağıma verdi bir zümrüt nalin
Nuri lem'an eyledi pek de celil

Dediler anda hem melekler bana
Müjde olsun ya Resulullah sana

Hak seni davet edipdir bilesin
Göklerinde nice hikmet göresin

Arş'ı kürsde çok durur ulu melek
Çok acayip görecek korka yürek

Ol acayipleri gördükte heman
Havf ü hşy et gelmez asla ol zaman

Anın için karnını hem yardılar
Havf ü haşyet kanlarını aldılar

Vardılar anda Burak'ın yanına
Sevinç geldi ol Burak'ın canına

Ol Burak'ı orta yere aldılar
Cümlesi de ana hayran oldular

Ol Burak'ı şöylece vasf eyledi
Fahri Âlem bunu böyle söyledi

Hem kanatları kızıl yakut anın
Kamaşıyor gözü ana bakanın

Ol Burak'ın ayağı altın meğer
Hem fesih lisan bilir sanki şeker

Göksü dahi kırmızı yakut imiş
Fahri Âlem bunu böyle demiş

Yıldırım gibi gidiser ol Burak
Farkı yoktur ana hiç yakın ırak

İstediği yere bir anda varır
Anı gören insi cin hayran kalır

Cebrail çü Burak'ı çekti heman
Ol binek taşına anı ol zaman

Ol Resulullah ona binmek diler
Çun Burak hem şöyle serkeşlik eder

Ol Habibe çun Burak anda heman
Der seni bindirmezem olsun avan

Anda yetmiş bin melaik bu sözü
Ol Burak'a çevirirler hep yüzü

Sen ne küstahlık edersin ey Burak
Bunca yıllar eyler iken sen fırak

Sen bu mahbubuna hem ermişsin
Ol Resulu paki ayan görmüşsün

Nedir senin böylece küstahlığın
Ne sebeptir böyle söz atmaklığın

Böyle bir sultan sana binmesine
Razı olman işlerin hep tersine

Ol Burak iddi Resule ey Habib
Sen olursun cümle dertlere tabib

Hâşâ küstah değilim ben ya Resul
Seni gördüm âşık oldum şöyle bol

Bir muradım vardırır sen şahıma
Bir meded kıl sen benim bu ahıma

Ol muradım hâsıl olmasa eğer
Ta kıyamet haşredek işim biter

Ol muradım şu durur benim heman
Bu muradımı size edem beyan

Çem kıyamet haşrolunca gelesin
Anda dahi ben Burak'a binesin

Hem Muhammed Hazretinden ol Burak
Aldı sözü kalmadı firak

Anda yetmiş bin melaikler heman
Bu işe vakıf oldular hep ayan

Böylece bazı tekellüm ettiler
Ol Burak'a binip andan gittiler

Mekke'den ayrıldı ol dem Burak
Mescid-i Aksa oldu ana durak

Enbiya ervahı anda geldiler
Ol Resul'un hoş cemalin gördüler

Merhaba hoş geldiniz ey sultanımız
İki cihan içre hem bürhanımız

Hakteala vayh eder anda ana
İlli rekât kıl namazı sen bana

İki rekât kıldılar anda namaz
Eylediler dahi Hakk'a hoş niyaz

Enbiya ervahı ettiler kıyam
Anda dahi cümle söz oldu tamam

Hem Resulullah Burak'a biniser
Göklere andan urucu ediser

Çun yola devam ettiler bir zaman
Sağı soldan çok seda oldu ayan

Ya Muhammed dur deyi hep bağırır
İns ü cinli cümle böyle çağırır

Sordu Cebrail'e hem Fahri Cihan
Çağrışanlar kimdirir eyle beyan

Cini ifritler sedası ol seda
Onlara sen eyleme asla nida

Ettiler yola devamı bir zaman
Hem görürler onda hobca bir zenan

O karıyı görenin aklı şaşar
O karıda cümle mahlûkat yaşar

Dedi ol karıyı dahi bilelim
Bu karının sırrına hem erelim

Cebrail dedi hemendem ya Resul
O karı dünyadır anı bilmiş ol

Ümmetine böyle Ahsen görünür
O'na uyan kişi gaflet bürünür

Bu karıdır ümmetini kandıran
Çünkü anın işleri cümle yalan

Bu karıya iltifat etmemeli
Ana uyup radına gitmemeli

O karıyı geçtiler tezce heman
İleri vardılar anda bir civan

Ol civanın nuru kem'an eylemiş
Ya Muhammed dur biraz anda demiş

Durdu anda ol Resul ba safa
Ol civan da oğlum merhaba

Hemdahi ol yiğide verdi selam
Bu yiğitle eyledi çokça kelam

Ol civanı dahi geçtiler heman
Bu yiğidi sordu hem Fahri Cihan

Dedi kimdir ol civan hem ya emin
Anı dahi bana şerh eyle hemin

Cebrail çun anı eddi ayan
Ol Resule şöylece etti beyan

Dini İslâm'a işaret ol yiğit
Dini İslâm yollarında yörü git

Dini İslâm böyle ahzendir heman
Dini İslâm' la olalım her zaman

Söyleşirken bir yere hem girdiler
Bir cemaat vardı anda gördüler

Ol cemaat ekin ekerler idi
Cebrail'e kimdir hem bunlar dedi

Bu kişiler ektiği ekinlerin
Her birisi ne verir anı bilin

Her birisi yüz tane verir
Sıkleti bilinmez anın ne gelir

Bu kişiler hak için mallarını
Hak yolunda infak etti varını

Bunları da geçtiler anda yine
Anda dahi bir bölük âdem yine

Bunların başını melekler ezer
Geri anın heyetini hem düzer

Bunlara böylece azap oluyor
Cebrail'e bunları da soruyor

Bunlar anlardır namazı kılmadı

Hem dahi nice hikmet gördüler
En nihayet sitreye hem erdiler

Cebrail'in durağıdır ol makam
Bu makamda yolları buldu hitam

İndi anda ol Burak'tan çun Habib
Hazreti Allah'a oldu pek garip

Ref olur anda hicaplar cümlesi
Hakk'ı gördü ol Habib'in didesi

Çün mekândan münezzehtir ol İlah
Dedi dahi ol Habib'e ulu şah

Ey Habibim ne dilersen iste sen
Yok dimezem her ne dersen sana ben

Padişahlar padişahı böyle der
Hem Muhammed Hazretlerini söyletir

Der Muhammed Hazreti ey Padişah
Ümmetimi mağfiret et ya İlah

Ümmetimin günahı gayeten çok
Bu huzura gelmeye yüzleri yok

Ümmetimi dilerim senden heman
Anlara etme azabı el aman

Ümmetim çun ben muzaffer olayım
Anlar için her ne dersen kılayım

Böylece Hak'tan bizi diledi ol
Der Habibim ol Resul'un Lütfi bol

Ümmetini mağfiret ettim senin
Rahat olsun cism ile canı tenin

Elli vaktin beş vakite indirir
Ol Habibe lütfunu hem bildirir

Davet et kullarımı gelsin bana
Ümmetini hem bağışladım sana

Göz açıp yumunca hem fahri cihan
Ümmetinin evine döndü heman

Cümle eshabı gelip görüştüler
Ol habibin ayağına düştüler

Sen gibi Sultana ümmet olmuşuz
Ümmet olmakla saadet bulmuşuz

Kıl şefaat ay bizim Sultanımız
İki cihan içre hem bürhanımız

Cümlemiz isyanımızı bilmişiz
Boynumuz büküp kapına gelmişiz

Ol Muhammed hürmeti çun İlah
Mağfiret et sen de bizi ulu şah

Bizi Gaffar olan isme bağışla
Keremler kanisin lütfini işle

Günahımız bağışla ya İlahi
Ki sensin padişahlar padişahı

Ol Habibin Mustafa hürmetine
Kıl inayet hem anın ümmetine

Bizi iman ile göçür bu ilden
İdelim zikrini canı gönülden

Götürüp bizleri kabre koyunca
Gelip Münkir, Nekir sual sorunca

Hitabına anın cevap edelim
Geçip andan selametle gidelim

Varalım mahşere Yarab selamet
Liva altında duralım temamet

Hisabımız dahi asan görülsün
Beratımız elimize verilsin

Edip pervaz sıratı hem geçelim
Varıp Kevser şarabını içelim

Bize andan cemalin gösteresin
Hisapsız nimeti uzma veresin

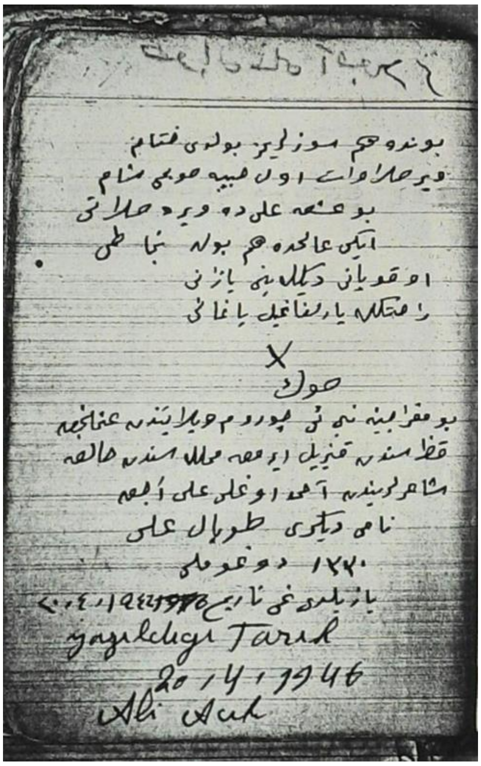
Bunda hem sözlerimiz buldu hitam
Ver selavat ol Habibe suphuşam

Bu Âşık Ali de verse selavat
İki âlemde bula hem necatı

Okuyanı dinleyeni yani yazanı
Rahmetinle yarlığa kıl ya Gani

Bu şiir defterin 26. Sayfasında sona ermektedir. Şiirin altına şöyle bir not düşülmüştür:

“Not: Bu Mirac-ı Nebiyi Çorum vilayetinde Osmancık kazasında Kızılırmak Mahallesinde halk şairlerinden Ahmet oğlu Ali Acık namı diğer Topal Ali 1330 Doğ. Yazıldığı tarih 20.4.1946 Ali Acık:


X
Yazıldıgı Tarih
20/4/1946
Ali Acık

Sonuç

İslâm Peygamberi Hazreti Muhammed’in Mirac’a çıkma hadisesini konu edinen manzum eserlere “Miraçname” adı verilmektedir. Bu eserlere “miraciye” de denilir. Daha çok kaside yahut mesnevî biçimindedirler. Kur’an-ı Kerim’de İsra Suresinde konu edilen miraca göre İslâm Peygamberi Hazreti Muhammed (S.A.V.), Mescid-i Haram’dan Mescid-i Aksa’ya götürülmüş, oradan Burak denen bir vasıta ile göğe yükseltilmiş ve Melekût âlemine ulaştırılmıştır. Bu yükseliş sırasında Hz. Muhammed göğün muhtelif katlarında çeşitli hadiselerle karşılaşmış, kendisinden önce gelen peygamberlerin ruhaniyetleriyle görüşmüş, Cennet’i Cehennem’i görmüş ve yine bir anda Mekke’ye dönmüştür. Miracnamelere genellikle Mevlit kitaplarında rastlanır. Türk-İslâm Edebiyatında Süleyman Çelebi, Yunus Emre başta olmak üzere pek çok şairimiz miraçname söylemiş/yazmıştır (Kaya, 2010:535). Osmancıklı Âşık Kadriya’nın da bir Mevlit yazıp yayınladığını biliyoruz. Yukarıdaki örnekten de anlıyoruz ki, Osmancıklı Halk şairlerinden Âşık Ali Acık da miraçname yazarlarımız arasındadır.

KAYNAKÇA

Akosman, Abdullah, “Osmancıklı Âşık Ali Acık”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.

Anadolu Sanat Dergisi Osmancıklı Âşık Ali Özel Sayısı, İstanbul, Şubat 1985.

“Âşık Ali Açık”, **Yurt Ansiklopedisi,** İstanbul 1982, Cilt: 3, s. 2092, Anadolu Yayıncılık.

Âşık Ali Açık’ın Eski Harfli elyazması iki defteri- Zeki Gürel arşivi.

Arıncı, Halil Rifat, **Çorum ve Havalisi Şairleri**, Ankara 1992, Ankara Üniversitesi Basımevi.

“Âşık Ali Acuk”, Cevdet, Saraçer, **Tarihsel Doku İçinde Unutulan Bir Kent Osmancık**, İstanbul y.t.y., s. 226-228.

Başaran, Özdemir, **Tarihi İle Osmancık**, Ankara 1974.

Büğrü, Ayşegül “Izdırap Dolu Günler”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.

Celepoğlu, Ayşegül “Ali Açık”, **Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi**, 2. Baskı, Ankara 2002, Cilt: 1, s. 115, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Celepoğlu, Ayşegül “Ali Açık”, **Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi**, Ankara 2000, Cilt: 1, s. 100, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Çevrim, Bilal “Fâniden Bâkiye Yol Bulan Bir Halk Şairi: Osmancıklı Âşık Ali”, **Yeni Çağrı Dergisi**, İstanbul, Haziran 1984, Sayı: 24, s.3-4

Çevrim, Bilal “Fâniden Bâkiye Yol Bulan Bir Halk Şairi: Osmancıklı Âşık Ali”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.6, 11.

Çevrim, Şehri “Ali Dayı”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.

Çıplak, İsmail “Ali Baba”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.

Çorum İl Yıllığı 1967, Ankara 1968, Çorum Valiliği yayını.

Çorum İl Yıllığı 1973, Ankara 1974, Çorum Valiliği yayını.

“Çorum”, **Yurt Ansiklopedisi,** İstanbul 1982, Cilt: 3, s. 2093, Anadolu Yayıncılık.

Ercan, Abdullah, **14. Yüzyıldan Günümüze Çorumlu Şairler**, İstanbul 1991, Hitit Festivali Komitesi Yayını.

Haykır, Mehmet “Osmancıklı Âşık Ali”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel “Osmancıklı Âşık Abdülkadir Uslu (Kadriyâ)”, **Folkloristik Prof. Dr. Dyrsun Yıldırım Armağanı**, Yayın Sorumluları: Metin Özarslan-Özkul Çobanoğlu, Ankara 1998,s.225-240,

Gürel, Zeki “Üsküplü İki Divan Edebiyatı Şairi ve Peygamber Sevgisi”, **Hilâl İslâmî Kültür ve Haberler Dergisi**, Üsküp-MAKEDONYA, Aralık 2015, S.: 126, s.: 20-21.

Gürel, Yrd. Doç. Dr. Zeki “Miraç Kandili ve Makedonya Türk Edebiyatında Bir Miraçname Yazarı Kemâl Aruçi”, **Hilâl İslâmî Kültür ve Haber Dergisi**, Mart 2016.

Kaya, Dr. Doğan, **Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü**, 2. Baskı, Ankara 2010, Akçağ Yayınları.

Miraç, Labib, **Osmancıklı Âşık Ali**, İstanbul 1986, 30 s.

Mirveç, Lâbib “Âşık Ali”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.3-4.

Pekolcay, Dr. Neclâ-Selçuk Eraydın, **İslâmî Türk Edebiyatı**, İstanbul 1975, İrfan Yayınevi.

Saraçer, Cevdet, **Tarihsel Doku İçinde Unutulan Bir Kent Osmancık**, İstanbul y.t.y., Dört Renk Ltd. Şti. Yayını.

Şık, Dursun “Ali Dayı”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.8.

Ünvermiş, Hayati “Ali Baba”, **Anadolu Sanat Dergisi**, İstanbul, Şubat 1985, Yıl: 1, Sayı: 2, s.5.

KUZEY MAKEDONYA LEKTÜR-OKUMA KİTAPLARI LİSTESİNDE YER ALAN TÜRKİYELİ YAZARLAR VE KİTAPLARI

Rabia Betül GÜREL
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Doktora Öğrencisi
rbgurel16@hotmail.com

Zeki GÜREL
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Teknikokullar-ANKARA
zekigurel@gazi.edu.tr

Özet

Makedonya Cumhuriyeti, 1990 yılından sonra dağılan Yugoslavya Devletinden sonra bağımsızlığına kavuşmuştur. Makedonya Cumhuriyeti, 2019 yılı başı itibariyle Makedonya Meclisinin aldığı bir kararla artık uluslararası arenada Kuzey Makedonya Cumhuriyeti olarak anılmaktadır. Kuzey Makedonya'nın Yugoslavya Devletinin bir parçası olduğu zamanlarda daha devletin ilköğretim ve lise seviyesindeki eğitim öğrencileri için zorunlu lektür-okuma kitabı listesi oluşturduğunu görüyoruz. Kuzey Makedonya'da lektür-okuma kitapları listesi demek bizim Türkiye'deki 100 temel Eser listesi demek gibi bir şeydir. Bu konuda bizim ulaşa bildiğimiz en eski liste 1988 tarihli bir listedir. Bu liste; daha önceki listelerin Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 1988 yılında resmiyet kazandırılan Ders Plan ve Programlarındaki listedir. Bu liste 2019 yılında güncellenerek yeni bir liste oluşturulmuştur. Biz bildirimizde her iki listede de yer alan kitapların ve yazarlarının adlarını her seviye için ayrı ayrı vererek bunların içinde Türkiyeli yazarlara ve kitaplarına dikkatleri çekeceğiz. Sonuçta da hâlihazırda Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitim gören çocukların lektür-Okuma kitapları probleminin neler olduğunu ve bu problemlerin aşılması için nelerin yapılması gerektiğini ilgili ve yetkililerin dikkatlerine sunacağız.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya, Lektür-Okuma kitapları, Kuzey Makedonya'da Lektür-Okuma kitapları, Kuzey Makedonya'daki Lektür-Okuma Kitapları listesinde Türkiyeli yazarlar ve kitapları

Giriş

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan Yugoslavya Devletinde; Türkler, Arnavutlar, Boşnaklar, Makedonlar, Sırplar, Hırvatlar, Ulahlar, Romenler gibi pek çok millete mensup insanlar bir arada yaşamaktaydı. Yugoslavya Devlet Başkanı Tito, farklı milletlerden oluşan Yugoslavya vatandaşlarını bir arada kardeşçe ve dostluk içinde yaşatmanın yollarını ararken, bütün vatandaşlarının yeni nesillerine yönelik olarak ilköğretimde ve ortaöğretimde ortak bir lektür/okuma kitapları listesi oluşturtmuş ve bu kitapların halkların dilerinde yayınlanarak bütün halkların çocukları tarafından mutlaka okunmalarını zorunlu kılmıştır. Söz konusu kitap listesi oluşturulurken Yugoslavya halklarının tamamının edebiyatlarından seçme eserlerin yanı sıra Türkiye başta olmak üzere diğer dünya ülkelerinden eserleri de bu listeye dâhil ettirmiştir. Türkiye'nin böyle bir uygulamaya ancak 2005 yılında "100 Temel Eser" uygulamasıyla geçtiğini de burada belirtmeliyiz.

Makedonya Cumhuriyeti, 1990 yılından sonra dağılan Yugoslavya Devletinden sonra bağımsızlığına kavuşmuştur. Makedonya Cumhuriyeti, 2019 yılı başı itibariyle Makedonya Meclisinin aldığı bir kararla artık uluslararası arenada Kuzey Makedonya Cumhuriyeti olarak anılmaktadır. Kuzey Makedonya'da bizim ulaşabildiğimiz en eski lektür/okuma kitapları listesi 1995 tarihini taşımaktadır.

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın1995 Yılında Kabul Ettiği Ders Plan ve Programındaki İlköğretim Lektür-Okuma Kitapları Listesi

İlköğretim ı.Sınıf

1.İlhami Emin-Şiirli Alfabe
2.Olivera Nikolova-ZokiPoki
3.Necati Zekeriya-Güzel nedir Çirkin Nedir?
4.Grim Kardeşler-Hikâyeler
5.**Türkiye edebiyatından seçmeler**

İlköğretim II. Sınıf

1.Enver Tuzcu-bahar ve Çocuk
2.Necati Zekeriya-Eski satın Alırım
3.Şükrü Ramo-Hoşgeldiniz
4.A.S. Puşkin-Balıkçı ve Balığın Öyküsü
5.**Türk Edebiyatından bir eser-Seçmeli**

İilköğretim III. Sınıf

1.Necati Zekeriya-Orhan
2.**Fazıl Hüsnü dağlarca-Açıl Susam Açıl**
3.Hasan Mercan-Körağanın Sokağı
4.Slavko Yanevski-Şekerli Öykü
5.Luis Karol-Alis harikalar Ülkesinde
6.**Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli**

İilköğretim IV. Sınıf

1.Necati Zekeriya-Orhan
2.**Fazıl Hüsnü dağlarca-Açıl Susam Açıl**
3.Hasan Mercan-Körağanın Sokağı
4.Slavko Yanevski-Şekerli Öykü
5.Luis Karol-Alis harikalar Ülkesinde
6.**Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli**

İilköğretim V. Sınıf

1.Necati Zekeriya-Ağaçlar Konuşabilseydi
2.**B.C. Gökay-Türk Masalları**
3.Edmondo de Amiçis-Çocuk kalbi
4.Video Podgoreç-Beyaz Çingene
5.Ezop, Krilov, La Fontanie-Masallar
6.**Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü**
7.**Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler**

8.**Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler**
9.**Perihan Karayel-Düşlerin Dili**
10.**Ahmet Yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep**

İlköğretim VI. Sınıf

1.Fahri Kaya-Hoşcakalın
2.Avni Abdullah-Ana Yüreği
3.G. Popovski-Kırmızı El
4.Adem Gaytani-Çiçekten Çiçeğe
5.Carls Dikens-Oliver Tvist
6.Hevrioto B. Stom-Tom Amcanın Kulubesi
7.Şiirler-Seçmeler
8.**Yusuf Akgül-dede korkut Hikâyeleri**
9.**Hızır Ovacık-Fesleğen**
11.**A.Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin Esrarı**
12.Öğretmen ve öğrencilerin seçecekleri bir eser.

İlköğretim VII. Sınıf

1.**Sabahattin Ali-Sırcalı Köşk**
2.İlhami Emin-Seçme Şiirler
3.**Ömer Setfettin-Bomba**
4.Vlado Malevski-Kırmızı El
5.N.Gogol-Taras Bulba
6.Mark Tven-Tom Soyver
7.**Refik Halit Karay-Memleket Hikâyeleri**
8.**Reşat Nuri Güntekin-Anadolu Notları**
9.Avni Engüllü-Hikâyeler
10.**Cahit Sıtkı Tarancı-Şiirler**
11.**Abdullah Kozanoğlu-Dağlar Delisi**
12.Öğretmen ve Öğrenciler tarafından seçilecek bir eser

İlköğretim VIII. Sınıf

1.**Aziz Nesin-Şimdiki Çocuklar Harika**
2.**Fahri Kaya-Nazım Hikmetten Seçmeler**
3.N. D. Ülkü- Kara İsmet
4.Necati Zekeriya-Eski Sokağın Çocukları
5.Viktor Hugo-Gavroş
6.Blaje Koneski-Bağlar

7.**Cahit Kulebi-Şiirler**

8.**Nihal Atsız-Bozkurtlar**

9-Cengiz Dağçı-Yurdunu Kaybeden Adam

10:**Sevinç Çokum-Bizim Diyar**

11.Makedonya Türk Yazarlarından seçme hikâyeler

12.Öğretmen ve öğrencilerin seçecekleri bir eser

Amaçlar:

Makedonya Eğitim ve Bilim bakanlığı'nın1988 Türkçe Dersi Taslak Programı'nda her sınıf için ayrı ayrı lektür-Okuma kitapları listesi verilmiştir. Bu listelerle birlikte öğretmenler için sınıflara göre amaçla ilgili şu uyarı yapılmıştır:

İlköğretim birinci kademe için her sınıfa:

1.Okul kitaplığında gereken kitapları bulabilmek için öğrencileri bilgilendirmek ve kitabı kendi başına okuyabilmesi için yönlendirmek.

2.Kitabı kendi başına okuyabilmek, inceleyebilmek ve ilginç, güzel tümceleri defterde not edebilmek alışkanlığını kazandırmak.

3.Öğretmenin seçimine göre beş eseri işlemek. Bunlardan 3-4 eseri Türk edebiyatından seçmelidir. Bu sınıftan itibaren, okunacak eserlerle ilgili not alma defteri uygulama alışkanlığı yaratabilmek; (Not defterinde başlangıç olarak, kitabın adı, yazarın adı ve içeriği)

4.Öğretmen verilen lektür listesinden işlenmek için beş eser seçmelidir. Bu eserlerden en az 3-4 tanesi Türk edebiyatından alınması gerekmektedir. Bu sınıftan itibaren öğrencilere okunan kitapla ilgili not alma becerileri kazandırılacaktır.

5.Lektür listesinden ez az altı eser işlenmeli (Bunlardan en az dört eser Türk edebiyatından seçilmelidir) Öğrenciler okul, varsa sınıf kitaplıklarından nasıl yaralanabileceklerine dair pratik uygulama yapılacaktır.

6.Bu sınıfta en az altı eser işlenmelidir. Bu eserlerden en az dört eser Türk edebiyatından seçilmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin seçecekleri bir eseri işleyebilmek.

7.Verilen lektür listesinden en az altı eser işlenmelidir. Bunlardan en az dört eser Türk edebiyatından seçilmelidir. Kitaba ve okumaya karşı sevgi aşılamak; okudukları eserle ilgili tutum alabilmek; Bir eser öğretmen ve öğrenciler tarafından seçilecektir. Öğrencilerde dipnot, sözlük, ansiklopedi, her türlü başvuru ve kaynak eserden yararlanma yeteneği kazandırıp geliştirmek

8.Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirebilme alışkanlığını kazandırmak. Lektür listesinden en az altı eser işlenmelidir. Bunlardan en az dördü Türk edebiyatından seçilmelidir. Bir eser öğretmen ve öğrenciler tarafından seçilecektir.

Kazanımlar:

Makedonya Eğitim ve Bilim bakanlığı'nın1988 Türkçe Dersi Taslak Programı'nda her sınıf için ayrı ayrı lektür-Okuma kitapları listesi verilmiştir. Bu listelerle birlikte öğrenciler için ise sınıflara göre şu kazanımlar öngörülmüştür:

1.Kendi başına kitap okuyabilmeli.

2.Kendi başına kitapları okuyabilmeli, inceleyebilmeli, beğenilen ve güzel cümleleri seçebilmeli, sorular sorabilmeli ve sorulara cevap verebilmeli.

3.Kitap okuma için sevgi ve ilgi yaratabilmeli; okunulan kitap ile ilgili temel bilgileri not alabilmeli; kişi, olay ve sebep-sonuç bağıntısını saptayabilmeli.

4.Kitap okuma sevgisi yaratabilmeli; kitapla ilgili kısa not alabilmeli; okunan eserler hakkında konuşabilmeli; kahramanları ve olaylar hakkında konuşabilmeli.

5.Kitap okuma sevgisi yaratabilmeli; Sınıf ve okul kitaplıklarından yararlanabilmeli.

6.Lektür listesinde öngörülen eserlerin işlenmesinde öğrenciler kendi başına okuyup yorumlayabilmesi için yeteneklendirilmelidir.

7.Kitap sevgisini geliştirmeli, boş zamanlarda kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazanmak ve onlar hakkında tutum ve düşüncelerini belirtebilmeli; Öğrencilere sözlük, ansiklopedi, her türlü başvuru ve kaynaklardan yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirebilmeli.

8.Edebî eserleri inceleyebilmeli, yorumlayabilmeli ve gereken notları çıkarabilmeli; türlü kaynaklardan yararlanabilmeli.

Lıstana Lektırına Turskı Nastaven Jazık (2015 Yılında Yapılan Güncellemede İlköğretim İçin Lektür-Okuma Kitapları Listesi):

2.Odde/2. Sınıf

1.İlhami Emin-Şiirli Alfabe
2Necati Zekeriya-Güzel nedir? Çirkin Nedir?
3.Olivera Nikoleva-ZokiPoki
4.**İbrahim Alaettin Gövsa-Çocuk Şiirleri**
5.Nasrettin Hoca Fıkraları
6.**Eflatun Cem Güney-En Güzel Türk Masalları**
7.V. Bonseles-Arı maya
8.Akıllı Keloğlan

3.Odde/3. Sınıf

1.Enver Tuzcu-Bahar ve Çocuk
2.Necati Zekeriya-Eski Satın alırım, yeniler satarım
3.Türk Masalları
4.İlhami Emin-İlk Dost
5.Cani Rodari-Telefondan Masallar
6.Boşko Smaçkovski-Hikâyeler
7.**Zahir Güvenli-Tilkinin Romanı**
8.Enver baki-Beş Kardeş
9.Nasrettin Hoca-Resimli Fıkralar
10.**Ali Akbaş-Gökte Ay Portakaldır**

4.Odde/4. Sınıf

1.Necati Zekeriya-Orhan
2.Avni Engüllü-Dört Mevsim
3.Stoyan Tarapuza-Şiirler
4.**Mustafa Ruhi Şirin-Masallar**

5.Fazıl Hüsnü Dağlarca-Açıl Susam Açıl
6.Şükrü Ramo-Şiirler
7.Tahsin Yücel-İki Peri Kızı
8.Türk Masalları
9.Nasrettin Hoca-Fıkralar

5.Odde/5. Sınıf

1.Nusret Dişo Ülkü-Çocukların Elleri
2.Gligor Popovski-Hikâyeler
3.H.K. Andersen-Masallar (seçmeler)
4.**Muzaffer İzgü-Uçtu Uçtu Ali Uçtu**
5.Hasan Mercan-Kiçik Ali
6.Ali Akbaş-Şiirler
7.Türk Masalları-Seçmeler
8.M. farukGürtunca-Afacan
9.Lütfü Seyfullah-Küçük Tiyatro

6.Odde/6. Sınıf

1.Necati Zekeriya-Ağaçlar Konuşabilseydiler
2.**B.C. Gökay-Türk Masalları**
3.Edmondo de Amiçis-Çocuk Kalbi
4.Video Podgorec-Beyaz Çingene
5.Ezop, Krilov, La Fonten-Masallar
6.**Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü**
7.**Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler**
8.**Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler**
9.**Perihan karayel-Düşlerin Dili**
10.**Ahmet yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep**
11.**Gündüz Aydın-Çocuk Bahçesi**

7.Odde/7. Sınıf

1.Fahri Kaya-Hoşcakalın
2.Avni Abdullah-Ana Yüreği
3.AdemGaytani-Çiçekten Çiçeğe
4.Çarls Dikens-Oliver Tvist
5.Harieta B. Stou-Tom Amcanın Kulubesi
6.Şiirler-Seçmeler
7.**Yusuf Akgül-Dede korkut Hikâyeleri**

8.**Hızır Ovacık-Fesleğen**

9.Mehmet Şakir-OrhandanSesleni

10**. Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin esrarı**

11.Öğretmen ve Öğrencilerin Seçeceği Bir Eser

8.Odde/8. Sınıf

1.İlhami Emin-Seçme Şiirler

2.**Ömer Seyfettin-Bomba**

3.N. Gogol-TarasBulba

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın1988 Yılında Kabul Ettiği Ders Plan ve Programındaki Lise Lektür-Okuma Kitapları Listesi

Lise-1

1.Sofokles-Antigon

2.Bokoçic-Dekameron

3.Şekspir-Romeo ve Juliyet

4.Petrarka-Şarkıcı/Konsonyer

5.Servantes-Don Kişot

6.Molier-Tartüf

6.Viktor Hugo-ParisteNotr Dam Kilisesinin Çancısı

7.August Şenca-Köy Ayaklanması

8.Grigor Prliçev-Otobiyografisi

9.**Orhan Kemal- Ekmek savaşımı**

10.**Yaşar Nabi-Dünya Edebiyatından En Güzel Öyküler**

Çalışma Ödevleri:

Edebiyat/yazın ve lektür öğretiminde şu çalışma ödevlerin gerçekleşmesi gerekiyor:

-Öğrencilere edebiyat/yazın sanatını öğretmek.

-Bunlara, edebiyat/yazın tür ve cinslerini tanıtmak

Lise-2

1.N. V. Gogoly-Müfettiş

2.A. P. Cehov-Öyküler

3.Güstav Flober-Madam Bovari

4.Cek London-Martin İdn

5.Koço Raçin-Şiirler

6.İvo Andriç-Lanetli Avlu

7.Petar Koçiç-Mahkeme Önünde Kunduz

8.**Nurullah Ataç-Denemelerinden Seçmeler**

9.**Talip Apaydın-Tütün Yorgunu**

10.**Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında denemeler**

11.**Memduh Şevket Esendal-Temiz Sevgiler**

12.**Sevgi Soysal-Hapishaneden izlenimler**

Çalışma Ödevleri:

-Öğrencileri, gerçekliğin/realizmin çağdaş edebiyat ile iki dünya savaşı arasında edebiyatların başlıca özellikleri ve temsilcileriyle tanıtmakla birlikte, dünyada sosyalizm düzeninin kurulmasıyla ilgili proletaryanın yürütmüş olduğu savaşından esinlenen edebiyat ile Millî Türk edebiyatıyla da yakından tanıtmak;

-Yukarıda adı geçen bu edebiyatlara düşen yapıtların öğrenciler tarafından iyice kavrayabilmeleri ve değerlendirmeleri yetisi geliştirilmelidir;

-Anılan dönemlerde Türk, Yugoslav ve Dünya yapıtlarının özelliklerini öğrencilere açıklayıp, bunlara yanaştırmak. Bu özellikleri kaynaksal Türk edebiyatına yakınlaştırmakla birlikte, ayrı ayrı edebiyat konuları, motifleri ve yönelmeleri bunlar arasında var olan ayrılıkları, incelenecek olan yapıtlarda bellemek, kavramak ve değerlendirmek hususunda öğrencilerin yetisini iyice geliştirmek;

Lise-3

1.Dostoevski-Suç ve Ceza

2.YosunariKavabata-Karlar Ülkesi

3.Markes-Yüz Yıl Yalnızlık

4.Ranko Marinkoviç-Şiirler

5.Vlado Malevski-Öyküler

6.Blaje Koneski-Nakışçı Kız

7.Enver Cerceku-Taş Kıvılcımları

8.**Ahmet Arif-Hasretinden Prangalar eskittim**

9.**Halikarnas Balıkçısı-Günaydın Akdeniz**

10.**Sami Karagöz-Sam amca**

11.**Cahit Kulebi-Şiirler/Seçmeler**

Çalışma Ödevleri:

Yazın ve lektür öğretimi derslerine şu çalışma ödevlerinin gerçekleştirilmesine dikkat sunulacaktır:

-Türk edebiyatından çağdaş eserlerin dolaysız ve sıkı bir temas ile bağ kurmalarında öğrencileri gerektiği ölçüde yetiştirmek YSFC ulus-ve halkların yazınıyla yakından tanıştırdığı gibi, dünya yazınında yaratılan değerli eserleriyle de tanışıp, bunları yaratıcı ve eleştirisel bir biçimde değerlendirmede yeteneklendirmek gerekecektir;

-Öğrencilerden bilinçli okur yaratmak ödevini gerçekleştirirken edebiyatın (yazının) tanınmış eserleri yoluyla bunlarda kardeşlik, birlik, beraberlik ve hak eşitliği duygularını geliştirmek ve YSFC olan yurtlarına karşı derin sevgi ve saygı duygularını yaratmak;

-Öğrencileri HJS gelenekleriyle tanıştırıp, yazın yapıtları yoluyla bunları devrimsel bilincini yaratıp yükseltmek;

-Öğrenciler, incelemesini yapmış oldukları sanatsal yapıtların ideolojik ve estetik değerlerini değerlendirmek, bunların eleştirisel, kuramsal ve tarihi dönemlerine de gereken önemi sunmalarını öğretmek;

-İncelenmiş olan sanat yapıtların ideolojik mesajlarını doğru dürüst bir bicimde kavramalarını öğretmek;

Lise-4

1.Artur Miller-Bütün Oğullarım

2.Herman Hese-Demiyan

3.Sergey Esenin-Şiirler

4.Gane Todorovski-Şiirler

5.Vladan Desniça-İvan Galeb'in Baharı

6.Mak Dizdar-Şiirler

7.AdemGaytani-Şiirler

8.İlhami Emin-Şiirler

9.**Bekir Yılmaz-Kırmızı vagon**

10.MSC de yaşayan Türk halkı şiirinden seçmeler.

Çalışma Ödevleri:

Yazın ve lektür öğretimi derslerine özellikle şu ödevlerin gerçekleşmesine dikkat sunulacaktır:

-Öğrencileri çağdaş Türk edebiyatı, YSFC ulus ve halkların ve dünya edebiyatı seçme yapıtlarıyla yaratıcı, eleştirisel ve analitik bir bağ kurmalarına ve yazınların yapıtlarını yaratıcı bir bicimde değerlendirmeleri hususunda yeteneklendirmek gerekecektir.

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın hâlihazırda yürürlükte olan Liseler için Türk Dili ve Edebiyatı Dersi için lektür/okuma kitapları listesi ise şöyledir:

1.**Halikarnas Balıkçısı-Günaydın Akdeniz**

2.**Şinasi-Şair Evlenmesi**

3.**Cahit Kulebi-Şiirlerinden Seçmeler**

4.**Orhan veli Kanık-Şiirlerinden Seçmeler**

5.**Ömer Seyfeddin-Yüksek Ökçeler**

6.**Orhan Kemal-Ekmek Kavgası**

7.Blaje Koneski-Nakışçı Kız

8.Charles Dickens-Oliver Tvist

9.Aleksandar Dumas-Kamelyalı Kadın

10. **Evliya Çelebi-Seyahatname'sinden Seçmeler**

11.seçme

12.Seçme

13.M. Dostoevski-Suç ve Ceza

14.N.V. Gogol-Müfettiş

15.A. Çehov-Hikâyeler

16.G. Flober-Bayan Bovari

17.C. London-Martin İdn

18.Koço Rasin-Şiirler

19.**M. Şevket Esendal-Temiz Sevgiler**

20.**Kemal Tahir-Göl İnsanları**

21-**Talip Apaydın-Tütün Yorgunu**

22.**Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında Denemeler**

23.Seçme

24.Seçme

Bu listedeki kitaplar, liseler için hazırlanan ve Kuzey Makedonya'da hâlen liselerde okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında "Lektür" başlığı altında yer almaktadır. Lektür çalışması ile ilgili de öğretmen ve öğrencilerden şunlar istenmektedir:

-Okuma yılı esnasında en az 7 (yedi) eser, belli bir amacı olması şartıyla plânlı bir şekilde incelenmelidir.

-Lektür dersinde değişik edebiyat ve türlerden eserlerin seçilip işlenmesine dikkat edilmelidir.

-Lektür derslerinde tarih, dil tarihi, edebiyat tarihi, edebiyat kuramı, müzik ve resim sanatı ve diğer derslerle bağlantı kurmaya özellikle dikkat edilmelidir. (Gürel, 2005:267; Hasan,2003:310)

Kuzey Makedonya'da Türkçe Eğitimin En Önemli Problemlerinden biri Lektür/Okuma kitapları:

1990'lı yılların başında Yugoslavya Devletinin dağılmasıyla bağımsızlığını ilân eden Kuzey Makedonya'da ders kitapları gibi lektür/okuma kitapları da yıllarca yeni baskılar yapmamıştır. Müfredatların Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığınca güncellenmesinden sonra açılan konkurlar/yarışmalar sonrasında Türkçe ders kitaplarının yeni müfredatlar çerçevesinde hazırlattırılıp/yazdırılıp/çevirilerinin yaptırılıp yayımlanması kısmen sağlanmıştır. Ama hâlâ Türkçe ders kitapları eksiği önemli bir problem olarak Kuzey Makedonya'da devam etmektedir.

Lektür/Okuma kitaplarına gelince, bu kitapların son baskıları en son 1987 yılında yapılmış olup piyasada da bulunmamaktadırlar. Ekonomik olmadığı gerekçesiyle de yeni baskıları yapılmamaktadır.

MATÜSİTEB adına Genç Makedonyalılar Elmek (E-mail) Grubu ve namik Efendi Derneği tarafından Makedonya'nın başkenti Üsküp'te Tefeyyüz İlkokulunda 20 Aralık 2003 tarihinde düzenlenen "Makedonya Türk Eğitiminde Sorunlar ve Muhtemel Çözümler Paneli"nde tartışılan ve gündeme getirilen konulardan biri de Türkçe lektür/okuma kitapları meselesiydi. Panel sonunda ittifakla kabul edilen 24 maddenin 1.maddesinde:

"Ana dilimiz Türkçe, yabancılaşmadan korunabilmek için çocuklarımızın sığınabileceği en güvenilir ve sağlam kaledir. Bir toplumda yaşayan azınlık çocuklarının anadillerini öğrenmek Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinin 30. Maddesi gereği insanî bir haktır. Dilimiz kimliğimizdir" Denilmektedir.

Sonuç bildirisinin 12. Maddesinin C.bendi ise lektür/okuma kitapları ile ilgilidir:

“Türkçe lektür kitaplarının 1987 yılından beri basılmamasını, yurt dışından Türkçe lektür kitaplarının getirilmesi konusunda çıkartılan zorlukları da bu devletin sadık vatandaşları olarak anlamakta zorlanıyoruz.”

Sonuç bildirisine imza koyanlar; Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel (Çocuk Edebiyatçıları Birliği genel başkanı-Türkiye/Kiril Metodi Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim üyesi-Makedonya), Mr. Fadil Hoca (Kiril Metodi Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim üyesi-Makedonya), Bedri Nurettin (Makedonya Eğitim ve Bilişm Bakanlığı Eğitim Danışmanı), Sıdıka Ağa (MATÜSİTEB Makedonya Türk Sivil Teşkilatlar Birliği Başkanı, öğretmen),Zerrin Abbaz (Pedagog, Tefeyyüz İlkokulu-Makedonya),Ahmet Nafi İbrahim (PançePoposki Lisesi edebiyat öğretmeni-Gostivar/Makedonya), Hayati Şaban (Namik Efendi Eğitim Kültür Sanat ve Spor Derneği Başkanı-Yukarı Banisa/Makedonya), Esfer Ali- Genç Makedonyalılar E-mail grubu Yöneticisi Gostivar/Makedonya).

Düzenleyenler, bildiri sunanlar ve dinleyenler adına sonuç bildirisine imza koyanların son cümleleri ise; Makedonya’da Türkçe konusunda oldukça önemli ve hayatidir: “Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi, Makedonya Cumhuriyeti Anayasası, Ohri Çerçeve Antlaşması ile garanti altına alınmış olan Türkçe eğitim hakkımızız hakkıyla kullanmamız konusundaki kararlılığımızı; öncelikle Devletimizin yetkililerine, kamuoyuna ve başta Türkiye olmak üzere bütün dünyaya bu panel vesilesiyle bir kere daha duyuruyoruz.”

Söz konusu bu panelde alınan kararlardan bazılarının hayata geçirilmiş olmasını memnunlukla karşılıyoruz. Ancak lektür /okuma kitapları meselesinde herhangi bir adımın atılmadığı da gözlemlerimiz arasındadır. Kuzey Makedonyalı velilerden, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen konuyla ilgili şikâyetlere duyarsız kalamayan Yeni Balkan Yayınevinin çıkarttığı **Bahçe Balkanlar’da Çocukların Türkçe Sevinçi ç**ocuk dergisi öncülüğünde konu ile ilgili istişarelerde bulunulmuştur. Yapılan istişareler sonucunda Makedonya’da Türkçe lektür/okuma kitapları listesinin güncellenerek kitapların basılıp Türkçe eğitimdeki öğretmen ve öğrencilerle buluşmasının sağlanması için Bahçe dergisi öncülüğünde bir Makedonya çapında bir imza kampanyası düzenlenerek konunun Makedonya Devlet yetkililerine iletilmesine karar verilmiştir. Söz konusu imza kampanyasının üst yazısı şöyledir:

“MAKEDONYA’DA TÜRKÇE EĞİTİMDE LEKTÜR OKUMA KİTAPLARI MESELESİNE ÇÖZÜM ARAYIŞI

Ebeveynler olarak; öğretmenlerimizden ve velilerden gelen uyarı ve ikazları, istekleri de dikkate alarak bir girişimde bulunmuş oluyoruz.

Makedonya’da Türkçe Eğitimde Lektür/Okuma kitapları meselesine çözüm arayışı kapsamında velilerle yapılan görüşmeler sonucunda lektür kitapları listesinin değişen dünya şartlarına göre yenilenmesine ve yeni oluşturulacak listede yer alan kitapların bir an önce yayınlanarak okul kütüphanelerinde öğretmen ve öğrencilerin ellerinde olmalarının sağlanması, biz Makedonya’da yaşayan ve Türkçe eğitime gönül ve destek veren anne-babaların (velilerin) öncelikli meselelerinden biridir.

Bu amaçla Makedonya çapında bir imza kampanyası başlatmış bulunuyoruz. İlgili ve yetkililerin bizim bu haklı isteğimize duyarsız kalmamalarını dileriz.

Makedonya’da Türkçe Eğitimdeki lektür/okuma kitapları meselesinin bir an önce çözüme kavuşturulmasını istiyoruz.

Adı Soyadı	Şehir	İmza	Tarih”

2016 yılı Aralık başı itibariyle başlatılan bu imza kampanyasına katılanlardan toplanan imzalara istinaden bir de lektür/okuma kitapları listesi hazırlanıp dikkatlere sunulmuş ve tartışmaya açılmıştır. Bu listede bulunan kitaplar şunlardır:

I-*Dünya Edebiyatı*

1.Küçül Prens-Antoine de Saint Exupery
2.Oliver Twist-Charles Dickens
3.Alice Harikalar Ülkesinde-Lewis Carrol
4.Güliver'in Gezileri-Jonathan Dwift
5.Define Adası-Robert Lois Stevenson
6.Tom Sawyer-Mark Twain
7.Andersen Masallarından Seçmeler
8.Beydeba'dan Seçmeler
9.Ezop Masallarından Seçmeler
10.La Fontaine'den Seçmeler
11.Pinokyo-Carlo Colledi
12.Yaşlı Adam ve Deniz-Ernes Heminway
13.Polyanna-Elenor Porter
14.İnsan Ne İler Yaşar-Leo Tolstoy
15.Çocuk Kalbi-Edmondo Amicis
16.Robinson Cruseo-Daniel Defo

II.*Makedonya Türk Edebiyatı*

1.Enver Tuzcu'dan Seçmeler
2.Fahri Kaya'dan Seçmeler
3.İlhami Emin'den Seçmeler
4.Esat Bayram'dan Seçmeler
5.Nusret Dişo Ülkü'den Seçmeler
6.Avni Engüllü'den Seçmeler
7.Orhan-Necati Zekeriya
8.Avni Abdullah'tan Seçmeler
9.Enver Ahmet'ten Seçmeler
10.Recep Bugariç'ten Seçmeler
11.Şükrü Ramo'dan Seçmeler
12.Fahri Ali'den Seçmeler
13.Sabit Yusuf'tan Seçmeler
14.Lütfü Seyfullah'tan Seçmeler
15.Makedonya Kadın Şair ve Yazarlarından Seçmeler

III.*Çocuk Dergileri*

1.Balkanlar'da Çocukların Türkçe Sevinci Bahçe
2.Kardelen
3.Sevinç(Yeniden yayınlanması halinde)

4.Tomurcuk(Yeniden yayınlanması halinde)

IV. *Balkan Edebiyatları*

1.Makedon Edebiyatından Seçmeler
2.Arnavut Edebiyatından Seçmeler
3.Boşnak Edebiyatından Seçmeler
4.Kosova Türk Edebiyatından Seçmeler
5.Batı Trakya Türk Edebiyatından Seçmeler
6.Bulgaristan Türk Edebiyatından Seçmeler
7.Gagauz Türk Edebiyatından Seçmeler
8.Romanya Türk Edebiyatından Seçmeler

V.*Türk Dünyası Edebiyatı*

1.Türk Dünyasından Masallar
2.Türk Dünyasından Şiirler

VI.*Çağdaş Türk Edebiyatı (Türkiye)*

1Çocuk Şiirleri-İbrahim Alaettin Gövsa
2.Altın Işık-Ziya Gökalp
3.Ömer Seyfeddin'in Hikâyelerinden Seçmeler
4.Şermin-Tevfik Fikret
5.Dede Korkut Hikâyeleri
6.Nasreddin Hoca Fıkraları
7.Mevlana'nın Mesnevisinden Semeler
8.Türk Masallarından Seçmeler (Eflatun Çem Güney, Tahir Alangu, Pertev Naili Boratav)
9.Cumhuriyet Devri Çocuk Hikâyelerinden Seçmeler
10.Cumhuriyet Devri Çocuk Şiirlerinden Seçmeler
11.Yürek Dede İle Padişah-Cahit Zarifoğlu
12.Bozkurtlar-Hüseyin Nihal Atsız
13.Fazıl Hüsnü Dağlarca'dan Seçmeler
14.Benim Küçük Dostlarım-Halide Nusret Zorlutuna

VII.*Halk Edebiyatı/Folklor*

1.Tekerlemelerden Seçmeler
2.Türkçe'de Deyimlerden Seçmeler
3.Türkçe'de Atasözlerinden Seçmeler
4.Türk Ninnilerinden Seçmeler

5.Türkülerimizden Seçmeler

6Türk Manilerinden Seçmeler (Bakınız: Ek-1)

Makedonya'da, *Balkanlar'da Çocukların Türkçe Sevinçi Bahçe* dergisinin öncülüğünde başlayan bu istişare ve tartışma **"Makedonya'da Türkçe Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı"**nın düzenlenmesine vesile olmuştur. Söz konusu liste ve toplanan imzalar da çalıştaya sunulmuştur.

24-25 Aralık 2016 tarihinde Makedonya'nın başkenti Üsküp'te Continental Otel'de Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile Yunus Emre Enstitüsü'nün organisazyonu olarak düzenlenen bu çalıştaya TİKA'da destek vermiştir.

Türkiyeden de katılanların olduğu (Prof. Dr. Yaşar Hacısalihoğlu, Salahattin Kurulkan, Yrd. Doç. Dr. Sabri Can Sannan, Ahmet Şenol Deniz, Ulaş Şentürk, Ümit Ateşer, Suat Nurkan, Salih Manastırlı, Recep Varol, Rıdvan Durmaz, Semih Güler, Zafer Günay, H. Cesurhan Taş, Mehmet Şirin, Ufuk Çoşkun, Serdal Varol, Gülay Hacısalihoğlu, Süleyman Erdem) bu çalıştayda Makedonya'da yaşayan Türklerin eğitim sorunları; okul öncesi, orta öğretim ve yüksek öğretim alanlarını kapsayacak şekilde Makedonya'daki bütün eğitim paydaşlarının katılımıyla tartışmaya açılmış, komisyonlarda tartışılan sorunların çözüm önerileri hazırlanan sonuç bildirisinin katılımıyla oylanmasının ardından ilgililere sunulmak üzere son halini almıştır. 36 Maddeden meydana gelen bu sonuç bildirisinin 8. Maddesi de Lektür/okuma kitaplarıyla ilgilidir:

"8.Türkçe eğitimin lektür kitapları listesinin güncellenerek bu kitapların basımının sağlanması." (Bakınız: Ek-2 A,B,C).

Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı **"Makedonya'da Türkçe Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı"**nda yer alan bu maddenin gereğini yapmış ve 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı sonunda söz konusu listeyi güncelleyerek ilgililerin dikkatine sunmuştur. Söz konusu listede yer alan kitaplar şunlardır:

KUZEY MAKEDONYA EĞİTİM VE BİLİM BAKANLIĞI OKULLAR İÇİN TÜRKÇE LEKTÜR/OKUMA KİTAPLARI

II. Sınıf

Zorunlu

1.Harfler Ne Yer?-Necati Zekeriya

2.Çirkin Ördek Yavrusu-Andersen

Seçmeli

3.Şiirli Alfabe-İlhami Emin

4.Çocukların Elleri-Nusret Dişo Ülkü

5.Zoki Poki- Olivera Nikolova

6.Peri Masalları-Grim Kardeşler

III. Sınıflar

Zorunlu

7.Sinek ile Araba-Fabl, Birçok yazardan seçme, Editör: Lençe Miloşevska

7.**Altın Işık-Ziya Gökalp**

Seçmeli

8.Küçük Balıkçı-Lütfü Seyfullah

9.Kuş Sesi-Şükrü Ramo
10.Bizim Sokağın Çocukları-Necati Zekeriya
11.Mete-Avni Engüllü
12.Şeker Hikâyesi-Slavko Yanevski
13.Balıkçı ve Altın Balık-Aleksandar Puşkin
14.Ayı Winnie ile Pooh- Alan Aleksandar Mille

IV. Sınıflar

Zorunlu

15.Peter Pan- James Malthaw Danle
16.Orhan-Necati Zekeriya
17.Üç Nasihat-Ömer Seyfettin'den Seçme

Seçmeli

18.Tavşan ile Kırlangıç-Ezop'tan Masallar
19.Küçük Hanım-Fahri Kaya
20.Rüya-Nasrettin Hoca'dan hikâyeler (fıkra)
21.Tüccar ile Papağan-Mevlâna'nın Mesnevisinden Seçmeler
22.Robin Hood-Howard Byla
23.Oz Büyücüsü-Lyman Frank

V. Sınıflar

Zorunlu

24.Alis Harikalar Ülkesinde- Lewis Corrol
25.Peri Kızı İle Çoban- Orhan Seyfi Orhon
26.Çocuk Şiirleri- İbrahim Alaettin Gövsa

Seçmeli

27.Evvel Zaman İçinde- Eflatun Cem Güney
28.Az Gittik Uz Gittik- Pertev Naili Boratav
29.Sevdalı Bulut- Nazım Hikmet
30.Cenap Şehabettin'den Güzel Sözler
31.Pinokyo- Carlo Collodi
32.Köpek Oteli- Lois Duncan
33.Pippi Uzun Çorap- Astrid Lindgren

VI. Sınıf

Zorunlu

34.Robinson Crusoe- Daniel Defoe
35.Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nden Seçmeler

36.Mevlânâ'nın Mesnevisi'nden Seçmeler

37.Yer Altında Bir Şehir- Kemalettin Tuğcu

Seçmeli

38.Vehbi Cem Aşkun'dan Seçme şiirler

39.Heidi- Johanna Spyri

40.Deniz Güneş'ten Seçmeler

41.Değirmenimden Mektuplar- Alfons Dode

42.Ömeri'n Çocukluğu- Muallim Naci

43.Define Adası- Robert Louis Stevenson

44.Pal Sokağı Çocukları- Ferenc Molnar

45.Beyaz Çingene Çocuğu- Vidoe Podgorec

VII. Sınıf

Zorunlu

46.Denizler Altında 20 000 Fersah- Juel Wern

47.Tom Soer'in Maceraları- Mark Twain

48.Yalnız Efe- Ömer Seyfettin

49.Şermin- Tevfik Fikret

Seçmeli

50.Anadolu Hikâyelerinden Seçmeler

51.Ömer Seyfettin Hikâyelerinden Seçmeler

52.Kara ismet-Nusret Dişo Ülkü

53.Keloğlan Masalları-Tahir Alangu

54.Havaya Uçan At- Peyami Safa

55.80 Günde Devri Âlem- Jule Wern

56.Polyanna-Elanor Porter

57.Çiçekten Çiçeğe- Adem Gaytani

VIII. Sınıf

Zorunlu

58.Hocklebery Finn- Mark Twain

59.Küçük Prens- Antoine de Saint Exupery

60.Osmancık- Tarık Buğra

61.Sait Faik Abasıyanık Hikâyelerinden Seçmeler

Seçmeli

62.Mehmet Akif Ersoy'un Safahat'ından Seçmeler

63.Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinden Seçmeler

64.Anadolu Notları- Reşat Nuri Güntekin

65.Bitmeyecek Öykü- Michael Ende

66.Yürüyen Köşk Hikâyesi

67.Güliver'in Gezileri- Jonathan Swift

68.Dünya Şiirleri Antolojisi'nden Seçmeler

69.Dünya Klasikleri Antolojisi'nden Seçmeler

IX. Sınıf

Zorunlu

70.Vahşetin Çağrısı- Jack London

71.Tanzimat Dönemi'nden Türk Hikâyeleri Antolojisi

72.Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal

73.Şimdiki Çocuklar Harika- Aziz Nesin

Seçmeli

74.Palanga- Ahmet Rasim

75.Son Şiirler- Nusret Dişo Ülkü

76.Tanrı Misafiri- Reşat Nuri Güntekin

77.Kaptan Halime-Rıfat Ilgaz

78.Çağlayanlar-Ahmet Hikmet Müftüoğlu

79.Yaşlı Adam ve Deniz- Ernest Hemingway

80.İnsan ne İle Yaşar- Lev Tolstoy

81.Henr Porter ve Felsefe Taşı- C.K. Rowling

Sonuç

Yugoslavya zamanından başlayarak; Yugoslavya'nın dağılmasından sonra 1991'de kurulan Makedonya Cumhuriyeti ve 2018'de Kuzey Makedonya adını alan Makedonya'da ilköğretim ve liselerde Türkçe eğitimde yer alan Lektür/okuma kitaplarının listelerini ulaşabildiğimiz kadarıyla verdik. Söz konusu listelerde yer alan Türkiye Türklerine ait yazarların kitaplarının varlığı da dikkatimizi çekti. Şimdi bu listelerde yer alan Türkiyeli yazarlar ve kitaplarının listesini verelim:

Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığınca 1995 Yılında Kabul Edilen Müfredatta Türkiyeli Yazarlar ve eserleri

1.Türkiye edebiyatından seçmeler

2.Fazıl Hüsnü dağlarca-Açıl Susam Açıl

3.Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli

4.Türkiye Edebiyatından bir eser-Seçmeli

5.B.C. Gökay-Türk Masalları

6.Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü

7.Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler

8.Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler

9.Perihan Karayel-Düşlerin Dili

10.Ahmet Yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep
11.Yusuf Akgül-dede korkut Hikâyeleri
12.Hızır Ovacık-Fesleğen
13.A.Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin Esrarı
14.Sabahattin Ali-Sırcalı Köşk
15.Ömer Setfettin-Bomba
16.Refik Halit Karay-Memleket Hikâyeleri
17.Reşat Nuri Güntekin-Anadolu Notları
18.Cahit Sıtkı Tarancı-Şiirler
19.Abdullah Kozanoğlu-Dağlar Delisi
20.Aziz Nesin-Şimdiki Çocuklar Harika
21.Fahri Kaya-Nazım Hikmetten Seçmeler
22.Cahit Kulebi-Şiirler
23.Nihal Atsız-Bozkurtlar
24:Sevinç Çokum-Bizim Diyar

Lıstana Lektırına Turskı Nastaven Jazık (2015 Yılında Yapılan Güncellemede İlköğretim İçin Lektür-Okuma Kitapları Listesi):

1.İbrahim Alaettin Gövsa-Çocuk Şiirleri
2.Nasrettin Hoca Fıkraları
3.Eflatun Cem Güney-En Güzel Türk Masalları
4.Türk Masalları
5.Zahir Güvenli-Tilkinin Romanı
6.Nasrettin Hoca-Resimli Fıkralar
7.Ali Akbaş-Gökte Ay Portakaldır
8.Mustafa Ruhi Şirin-Masallar
9.Fazıl Hüsnü Dağlarca-Açıl Susam Açıl
10.Tahsin Yücel-İki Peri Kızı
11.Nasrettin Hoca-Fıkralar
12.Muzaffer İzgü-Uçtu Uçtu Ali Uçtu
13.Ali Akbaş-Şiirler
14.Türk Masalları-Seçmeler
15.M. Faruk Gürtunca-Afacan
16.B.C. Gökay-Türk Masalları
17.Üzeyir Gündüz-Pembe Kızın ölümü
18.Nazen Aslan-Masallar ve Hikâyeler
19.Zeki İyisan-Gerçek Hikâyeler
20.Perihan karayel-Düşlerin Dili
10.Ahmet yaşar Yıldızoğlu-Çilli Zeynep

21.Gündüz Aydın-Çocuk Bahçesi

22.Yusuf Akgül-Dede korkut Hikâyeleri

23.Hızır Ovacık-Fesleğen

24. Yıldız Yaşaroğlu-Paketlerin esrarı

25.Ömer Seyfettin-Bomba

26.Orhan Kemal- Ekmek savaşımı

27.Yaşar Nabi-Dünya Edebiyatından En Güzel Öyküler

28.Nurullah Ataç-Denemelerinden Seçmeler

29.Talip Apaydın-Tütün Yorgunu

30.Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında denemeler

31.Memduh Şevket Esendal-Temiz Sevgiler

32.Sevgi Soysal-Hapishaneden izlenimler

33.Ahmet Arif-Hasretinden Prangalar eskittim

34.Halikarnas Balıkçısı-Günaydın Akdeniz

35.Sami Karagöz-Sam amca

36.Cahit Kulebi-Şiirler/Seçmeler

37.Bekir Yılmaz-Kırmızı vagon

38.Şinasi-Şair Evlenmesi

39.Cahit Kulebi-Şiirlerinden Seçmeler

40.Orhan veli Kanık-Şiirlerinden Seçmeler

41.Ömer Seyfeddin-Yüksek Ökçeler

42.Orhan Kemal-Ekmek Kavgası

43. Evliya Çelebi-Seyahatname'sinden Seçmeler

44.M. Şevket Esendal-Temiz Sevgiler

45.Kemal Tahir-Göl İnsanları

46-Talip Apaydın-Tütün Yorgunu

47.Sabahattin Eyüpoğlu-Sanat hakkında Denemeler

Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığının en son listesinde bulunan Türkiyeli yazarlar ve eserleri şöyledir:

1.Altın Işık-Ziya Gökalp

2.Üç Nasihat-Ömer Seyfettin'den Seçme

3.Rüya-Nasrettin Hoca'dan hikâyeler (fıkra)

4.Tüccar ile Papağan-Mevlâna'nın Mesnevisinden Seçmeler

5.Peri Kızı İle Çoban- Orhan Seyfi Orhon

6.Çocuk Şiirleri- İbrahim Alaettin Gövsa

7.Evvel Zaman İçinde- Eflatun Cem Güney

8.Az Gittik Uz Gittik- Pertev Naili Boratav

9.Sevdalı Bulut- Nazım Hikmet

10.Cenap Şehabettin'den Güzel Sözler

11.Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nden Seçmeler

12.Mevlânâ'nın Mesnevisi'nden Seçmeler

13.Yer Altında Bir Şehir- Kemalettin Tuğcu

14.Vehbi Cem Aşkun'dan Seçme şiirler

15.Deniz Güneş'ten Seçmeler

16.Ömeri'n Çocukluğu- Muallim Naci

17.Yalnız Efe- Ömer Seyfettin

18.Şermin- Tevfik Fikret

19.Anadolu Hikâyelerinden Seçmeler

20.Ömer Seyfettin Hikâyelerinden Seçmeler

21.Keloğlan Masalları-Tahir Alangu

22.Havaya Uçan At- Peyami Safa

23.Osmancık- Tarık Buğra

24.Sait Faik Abasıyanık Hikâyelerinden Seçmeler

25.Mehmet Akif Ersoy'un Safahat'ından Seçmeler

26.Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinden Seçmeler

27.Anadolu Notları- Reşat Nuri Güntekin

28.Tanzimat Dönemi'nden Türk Hikâyeleri Antolojisi

29.Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal

30.Şimdiki Çocuklar Harika- Aziz Nesin

31.Çağlayanlar-Ahmet Hikmet Müftüoğlu

32.Palanga- Ahmet Rasim

33.Tanrı Misafiri- Reşat Nuri Güntekin

34.Kaptan Halime-Rıfat Ilgaz

Görülüyor ki, Kuzey Makedonya'da Türkiyeli yazarlar ve eserlerinden pek çok kitap onların lektür/okuma kitapları (bizdeki 100 Temel eser benzeri liste) listesine dâhil edilmiştir. Şimdi soru şu: Bizim 100 Temel eser listemizde Kuzey Makedonya Türk Edebiyatından veya Makedonyalı herhangi bir şair veya yazarların kitaplarından niçin bir tane bile eser bulunmamaktadır? (Bakınız: Ek-3. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi). Bizdeki 100 Temel Eser Listesinde; Makedonya Türk Edebiyatının Dünya klasiği sayılan ve eserleri pek çok dile çevrilip yayımlanan Necati Zekeriya'nın *Orhan* isimli eseri niçin olmasın? (Gürel, 2017: 62-79).

Bu listelere göre 2018 öncesinde Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimde Lektür/okuma kitapları listesinde Türk Dünyası edebiyatlarından sadece bir eser yer almıştır. O da Kırım Tatar Türklerinden *Cengiz Dağçı'nın -Yurdunu Kaybeden Adam* adlı romanıdır. Son listede ise Türk Dünyasından hiçbir yazar ve eseri bulunmamaktadır.

Kuzey Makedonya'da eğitim sürecinde lektür-Okuma kitaplarının öğrenciler tarafından okunması zorunludur. Öğretmenler derslerinde bu kitaplar üzerinde öğrencileriyle birlikte çalışma yapmak zorundadır. Sene içinde yapılan imtihanlarda her sınıf için lektür kitaplarından da sorular çıktığı gibi özellikle okul bitirme imtihanlarında lektür kitaplarından mutlaka sorular sorulması gerekmektedir.

Kuzey Makedonya'da lise son sınıfa kadar eğitim mecburidir ve parasızdır. Eğitim ve Bilim Bakanlığı ders kitaplarını basmakta ve ücretsiz olarak öğrencilere sene başında dağıtmaktadır. Türkçe eğitimde ise hâlâ ders kitabı eksikliği ciddî bir problem olarak ortadadır. Devlet Türkçe eğitimdeki öğrencilerin sayısının azlığını bahane ederek zorunlu eğitim için bile Türkçe ders kitaplarını basmakta yavaş davrandığı gibi Türkçe eğitim için öngördüğü lektür-okuma kitaplarını ise hiç basmamaktadır. Özel yayınevleri de ekonomik olmadığı gerekçesiyle bu kitapların basımını yapmamaktadır. Bütün bu hususlar, Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitim alan öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Şimdi buradan bir duyuru yapmak istiyoruz: Kuzey Makedonya'da Türkler adına siyaset yapan partilerin, MATÜSİTEB Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatlar Birliği'nin bu işin takipçisi olması gerekmektedir. Ortada bir insan hakları ihlali vardır. Türkiyelilere gelince, Kuzey Makedonya'da pek çok etkinlik (restorasyon faaliyetleri, iftar yemeği, düğün, sünnet, giyecek dağıtmak, seralar kurmak,… gibi) gerçekleştiriyorlar. Bunları hepsi yerinde, güzel ve faydalı işler elbette ki. Ama Kuzey Makedonya'da Türkçe biterse her şeyin biteceğini de göz ardı etmemeliyiz demek de boynumuzun borcudur. Destek verin, söz konusu kitapları hazırlayalım, Kuzey Makedonya'da bastıralım ve Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimin işini kolaylaştırarak ses bayrağımız Türkçenin Balkanlarda kıyamete kadar dalgalanmasını sağlayalım. Unutmayalım ki; Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Makedonyalı Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi "TÜRKÇE DEMEK TÜRK DEMEKTİR!.."

KAYNAKÇA

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2005). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise-II**, Üsküp, Prosvetno Delo Ad Yayını.

Gürel, Nazlı Rânâ (2017). "Makedonya Türk Çocuk Edebiyatında Bir Dünya Klasiği Necati Zekeriya", **Kırmızı Gülün Alı Var Makedonya Yazıları**, Üsküp-Makedonya, Yeni Balkan Yayınları.

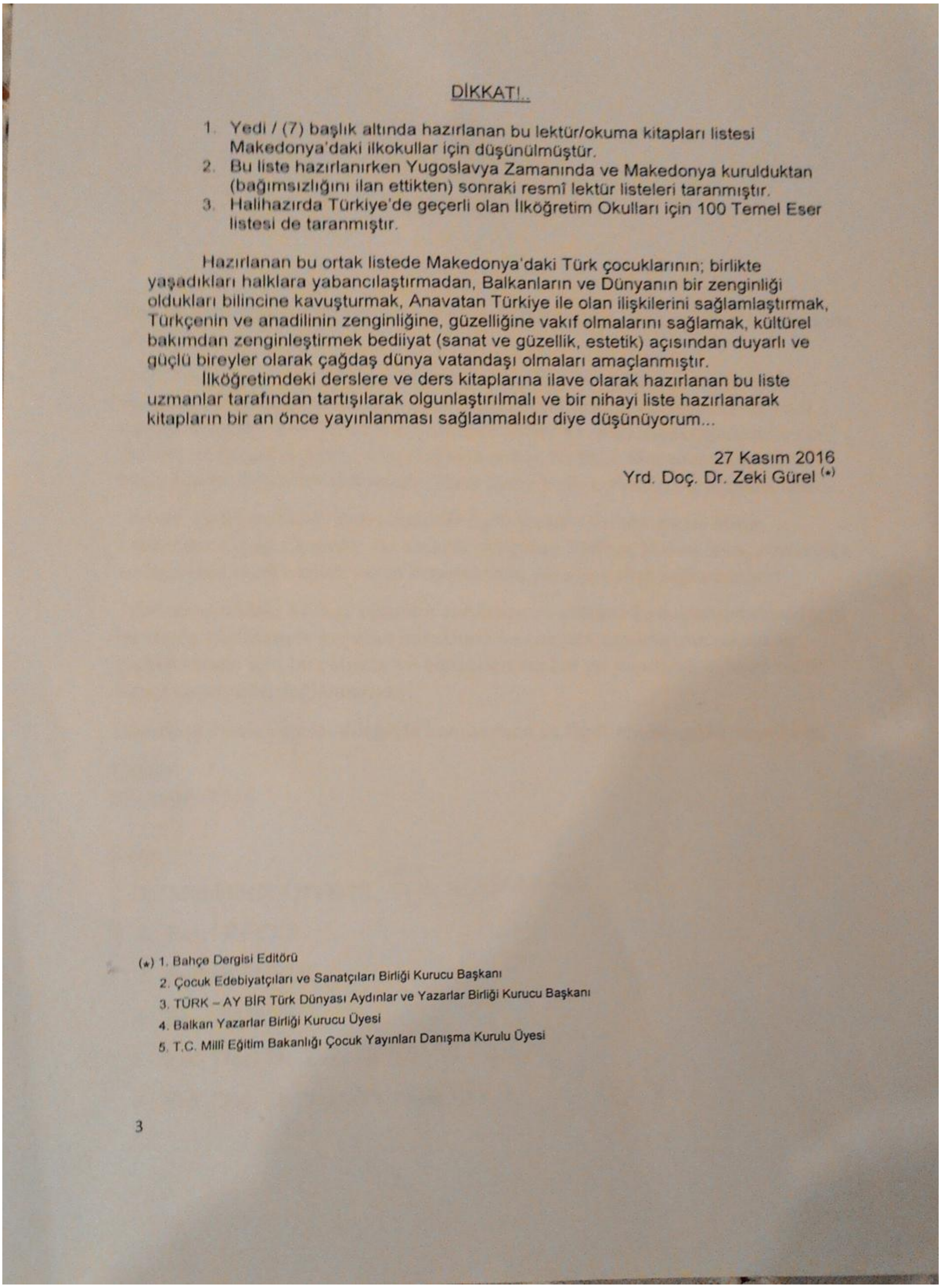
Gürel, Nazlı Rânâ (2017). "Sevin Alil: Edebiyatsız Bir Millet Dilsiz İnsan Gibidir", **Kırmızı Gülün Alı Var Makedonya Yazıları**, Üsküp-Makedonya, Yeni Balkan Yayınları, s.333-334.

Hasan, Hamdi-Hayati Yavuzer-Zeki Gürel (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise-III,** Üsküp, Prosvetno Delo Ad Yayını.

Hasan, Hamdi-Zeki Gürel (2004).**Türk Dili ve Edebiyatı Lise-IV,** Üsküp, Prosvetno Delo Ad Yayını.

"Makedonya Türk Eğitiminde Sorunlar ve Muhtemel Çözümler Paneli Sonuç Bildirisi" (2005). **Dere Dinde, Dilde, fikirde, İşte Birlik Dergisi**, Yukarı Banisa-Gostivar/Makedonya, Namik Efendi Derneği yayını, Yıl: 3, Sayı: 4, s.30-32.

Ek-1



DİKKAT!..

1. Yedi / (7) başlık altında hazırlanan bu lektür/okuma kitapları listesi Makedonya'daki ilkokullar için düşünülmüştür.
2. Bu liste hazırlanırken Yugoslavya Zamanında ve Makedonya kurulduktan (bağımsızlığını ilan ettikten) sonraki resmî lektür listeleri taranmıştır.
3. Halihazırda Türkiye'de geçerli olan İlköğretim Okulları için 100 Temel Eser listesi de taranmıştır.

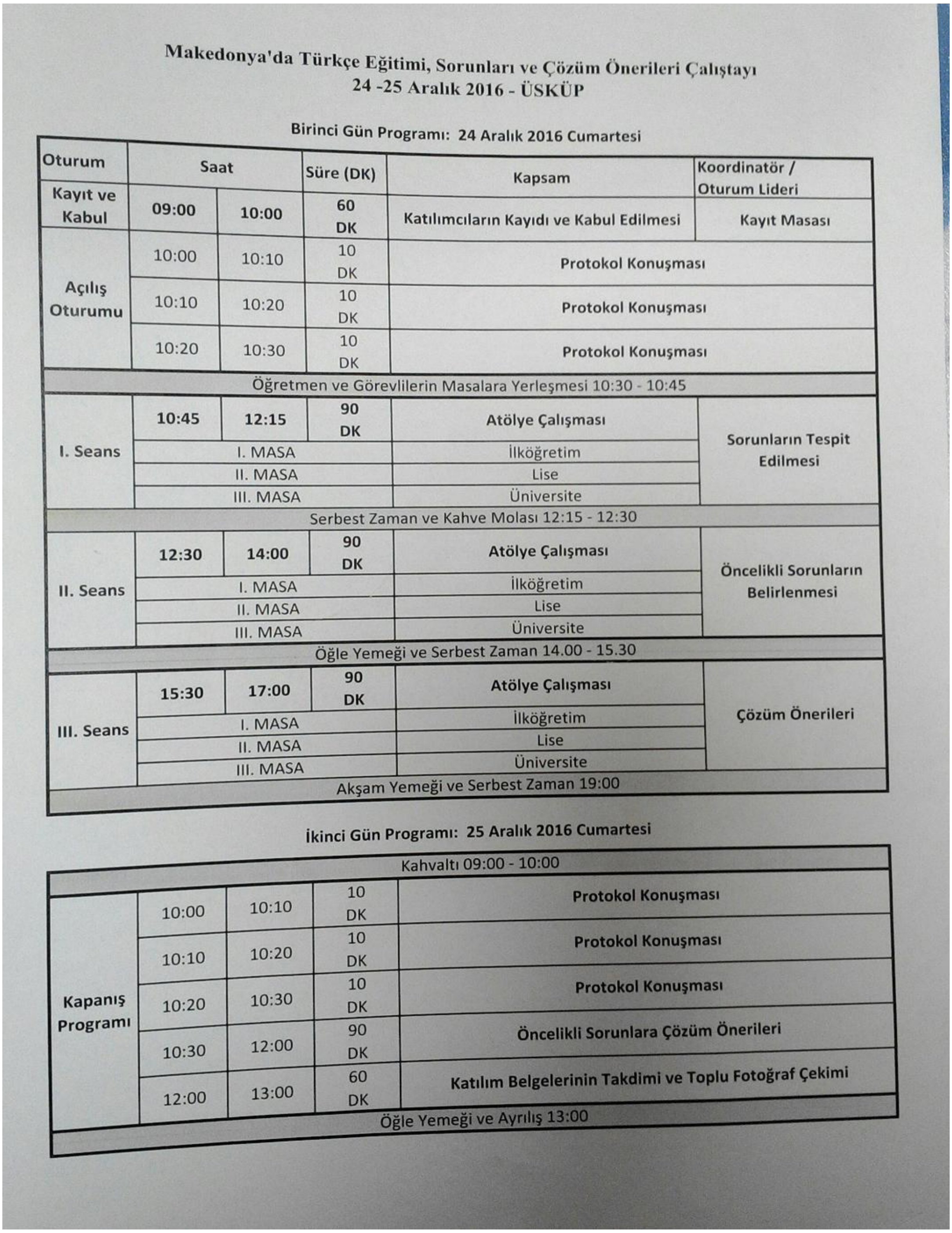
Hazırlanan bu ortak listede Makedonya'daki Türk çocuklarının; birlikte yaşadıkları halklara yabancılaştırmadan, Balkanların ve Dünyanın bir zenginliği oldukları bilincine kavuşturmak, Anavatan Türkiye ile olan ilişkilerini sağlamlaştırmak, Türkçenin ve anadilinin zenginliğine, güzelliğine vakıf olmalarını sağlamak, kültürel bakımdan zenginleştirmek bediiyat (sanat ve güzellik, estetik) açısından duyarlı ve güçlü bireyler olarak çağdaş dünya vatandaşı olmaları amaçlanmıştır.

İlköğretimdeki derslere ve ders kitaplarına ilave olarak hazırlanan bu liste uzmanlar tarafından tartışılarak olgunlaştırılmalı ve bir nihayi liste hazırlanarak kitapların bir an önce yayınlanması sağlanmalıdır diye düşünüyorum...

27 Kasım 2016
Yrd. Doç. Dr. Zeki Gürel (*)

(*) 1. Bahçe Dergisi Editörü
2. Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliği Kurucu Başkanı
3. TÜRK – AY BİR Türk Dünyası Aydınlar ve Yazarlar Birliği Kurucu Başkanı
4. Balkan Yazarlar Birliği Kurucu Üyesi
5. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk Yayınları Danışma Kurulu Üyesi

Ek-2/A



Makedonya'da Türkçe Eğitimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı
24 -25 Aralık 2016 - ÜSKÜP

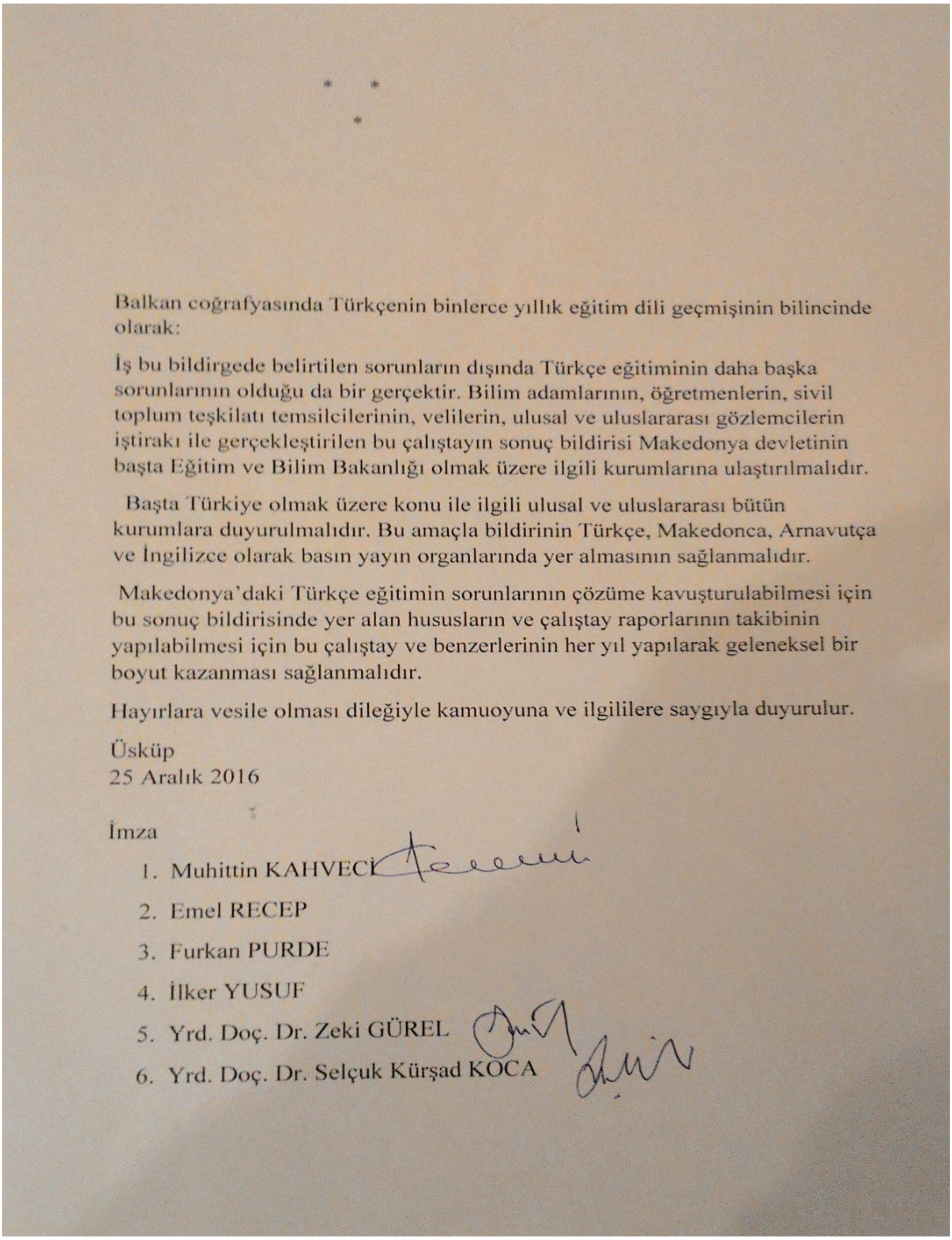
Birinci Gün Programı: 24 Aralık 2016 Cumartesi

Oturum	Saat		Süre (DK)	Kapsam	Koordinatör / Oturum Lideri
Kayıt ve Kabul	09:00	10:00	60 DK	Katılımcıların Kayıdı ve Kabul Edilmesi	Kayıt Masası
Açılış Oturumu	10:00	10:10	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:10	10:20	10 DK	Protokol Konuşması	
	10:20	10:30	10 DK	Protokol Konuşması	
Öğretmen ve Görevlilerin Masalara Yerleşmesi 10:30 - 10:45					
I. Seans	10:45	12:15	90 DK	Atölye Çalışması	Sorunların Tespit Edilmesi
	I. MASA			İlköğretim	
	II. MASA			Lise	
	III. MASA			Üniversite	
Serbest Zaman ve Kahve Molası 12:15 - 12:30					
II. Seans	12:30	14:00	90 DK	Atölye Çalışması	Öncelikli Sorunların Belirlenmesi
	I. MASA			İlköğretim	
	II. MASA			Lise	
	III. MASA			Üniversite	
Öğle Yemeği ve Serbest Zaman 14.00 - 15.30					
III. Seans	15:30	17:00	90 DK	Atölye Çalışması	Çözüm Önerileri
	I. MASA			İlköğretim	
	II. MASA			Lise	
	III. MASA			Üniversite	
Akşam Yemeği ve Serbest Zaman 19:00					

İkinci Gün Programı: 25 Aralık 2016 Cumartesi

Kahvaltı 09:00 - 10:00				
Kapanış Programı	10:00	10:10	10 DK	Protokol Konuşması
	10:10	10:20	10 DK	Protokol Konuşması
	10:20	10:30	10 DK	Protokol Konuşması
	10:30	12:00	90 DK	Öncelikli Sorunlara Çözüm Önerileri
	12:00	13:00	60 DK	Katılım Belgelerinin Takdimi ve Toplu Fotoğraf Çekimi
Öğle Yemeği ve Ayrılış 13:00				

Ek-2/B



* * *

Balkan coğrafyasında Türkçenin binlerce yıllık eğitim dili geçmişinin bilincinde olarak:

İş bu bildirgede belirtilen sorunların dışında Türkçe eğitiminin daha başka sorunlarının olduğu da bir gerçektir. Bilim adamlarının, öğretmenlerin, sivil toplum teşkilatı temsilcilerinin, velilerin, ulusal ve uluslararası gözlemcilerin iştirakı ile gerçekleştirilen bu çalıştayın sonuç bildirisi Makedonya devletinin başta Eğitim ve Bilim Bakanlığı olmak üzere ilgili kurumlarına ulaştırılmalıdır.

Başta Türkiye olmak üzere konu ile ilgili ulusal ve uluslararası bütün kurumlara duyurulmalıdır. Bu amaçla bildirinin Türkçe, Makedonca, Arnavutça ve İngilizce olarak basın yayın organlarında yer almasının sağlanmalıdır.

Makedonya'daki Türkçe eğitimin sorunlarının çözüme kavuşturulabilmesi için bu sonuç bildirisinde yer alan hususların ve çalıştay raporlarının takibinin yapılabilmesi için bu çalıştay ve benzerlerinin her yıl yapılarak geleneksel bir boyut kazanması sağlanmalıdır.

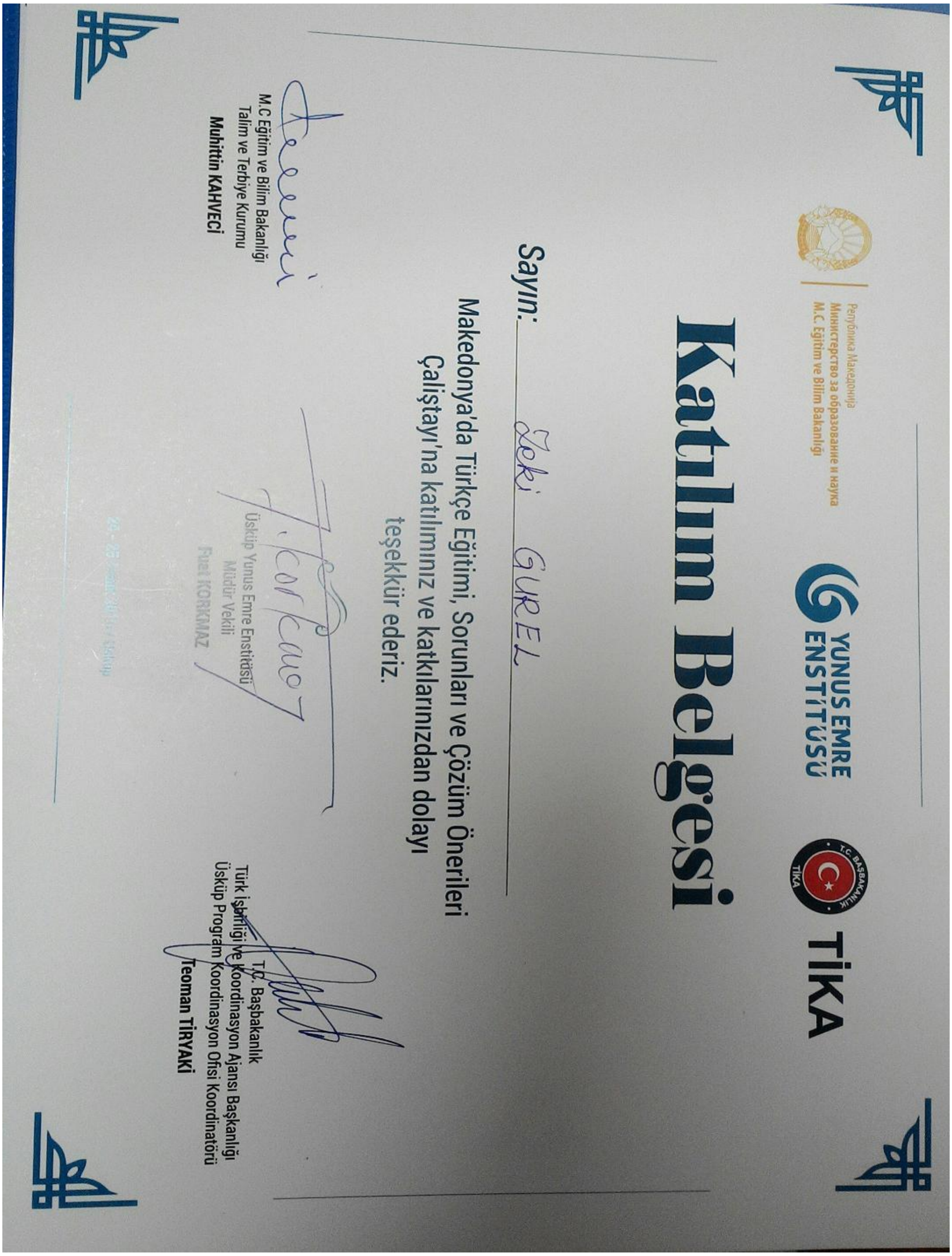
Hayırlara vesile olması dileğiyle kamuoyuna ve ilgililere saygıyla duyurulur.

Üsküp
25 Aralık 2016

İmza

1. Muhittin KAHVECİ
2. Emel RECEP
3. Furkan PURDE
4. İlker YUSUF
5. Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL
6. Yrd. Doç. Dr. Selçuk Kürşad KOCA

Ek-2/C



Република Македонија
Министерство за образование и наука
M.C. Eğitim ve Bilim Bakanlığı

YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ

TİKA

Katılım Belgesi

Sayın: Zeki GÜREL

Makedonya'da Türkçe Eğitimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı'na katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

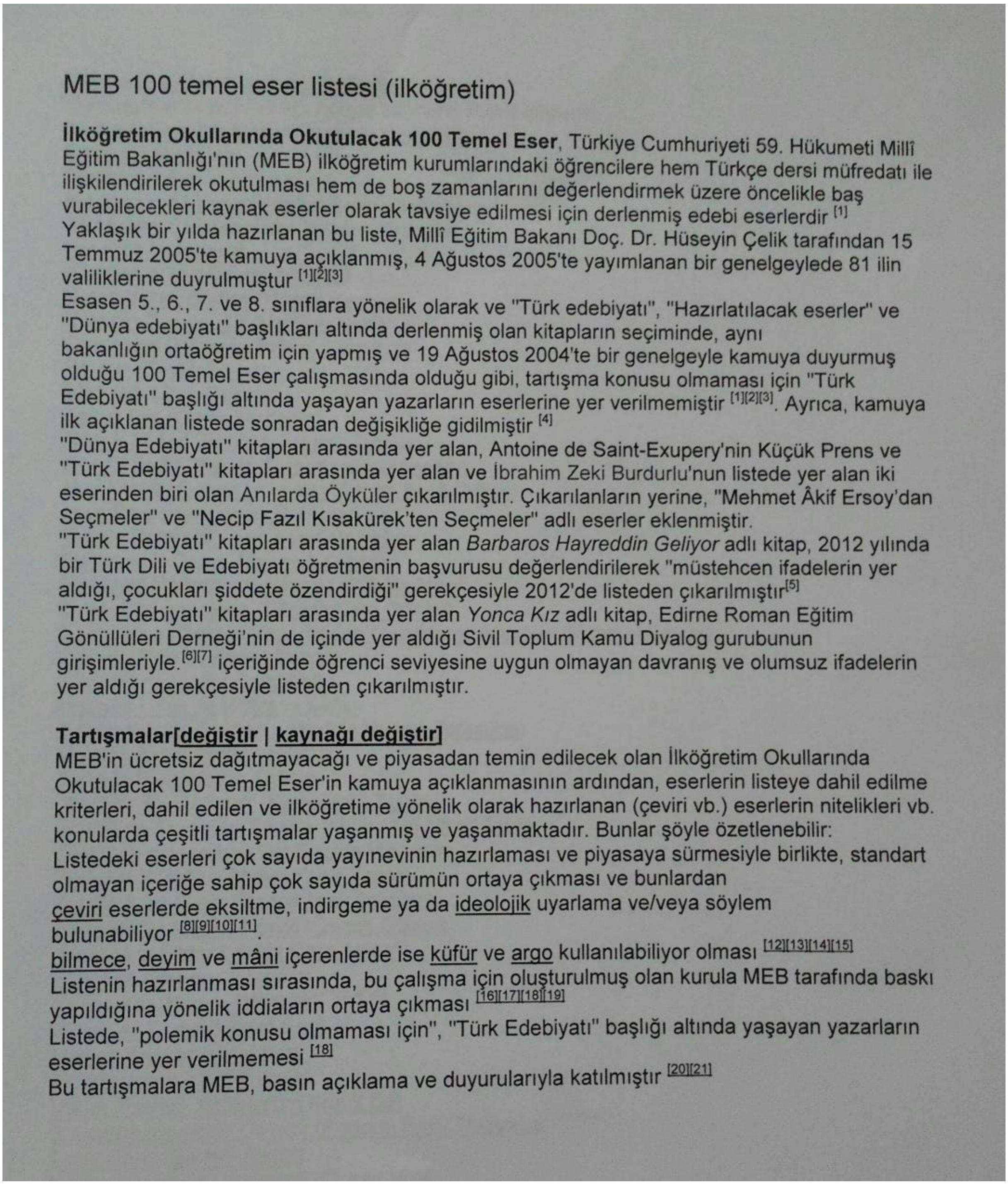
M.C Eğitim ve Bilim Bakanlığı
Talim ve Terbiye Kurumu
Muhittin KAHVECİ

Üsküp Yunus Emre Enstitüsü
Müdür Vekili
Fuat KORKMAZ

T.C. Başbakanlık
Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
Üsküp Program Koordinasyon Ofisi Koordinatörü
Teoman TİRYAKİ

[illegible] Üsküp

Ek-3-A T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi



MEB 100 temel eser listesi (ilköğretim)

İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser, Türkiye Cumhuriyeti 59. Hükumeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilköğretim kurumlarındaki öğrencilere hem Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilerek okutulması hem de boş zamanlarını değerlendirmek üzere öncelikle baş vurabilecekleri kaynak eserler olarak tavsiye edilmesi için derlenmiş edebi eserlerdir [1]

Yaklaşık bir yılda hazırlanan bu liste, Millî Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik tarafından 15 Temmuz 2005'te kamuya açıklanmış, 4 Ağustos 2005'te yayımlanan bir genelgeylede 81 ilin valiliklerine duyrulmuştur [1][2][3]

Esasen 5., 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik olarak ve "Türk edebiyatı", "Hazırlatılacak eserler" ve "Dünya edebiyatı" başlıkları altında derlenmiş olan kitapların seçiminde, aynı bakanlığın ortaöğretim için yapmış ve 19 Ağustos 2004'te bir genelgeyle kamuya duyurmuş olduğu 100 Temel Eser çalışmasında olduğu gibi, tartışma konusu olmaması için "Türk Edebiyatı" başlığı altında yaşayan yazarların eserlerine yer verilmemiştir [1][2][3]. Ayrıca, kamuya ilk açıklanan listede sonradan değişikliğe gidilmiştir [4]

"Dünya Edebiyatı" kitapları arasında yer alan, Antoine de Saint-Exupery'nin Küçük Prens ve "Türk Edebiyatı" kitapları arasında yer alan ve İbrahim Zeki Burdurlu'nun listede yer alan iki eserinden biri olan Anılarda Öyküler çıkarılmıştır. Çıkarılanların yerine, "Mehmet Âkif Ersoy'dan Seçmeler" ve "Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçmeler" adlı eserler eklenmiştir.

"Türk Edebiyatı" kitapları arasında yer alan *Barbaros Hayreddin Geliyor* adlı kitap, 2012 yılında bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin başvurusu değerlendirilerek "müstehcen ifadelerin yer aldığı, çocukları şiddete özendirdiği" gerekçesiyle 2012'de listeden çıkarılmıştır[5]

"Türk Edebiyatı" kitapları arasında yer alan *Yonca Kız* adlı kitap, Edirne Roman Eğitim Gönüllüleri Derneği'nin de içinde yer aldığı Sivil Toplum Kamu Diyalog gurubunun girişimleriyle.[6][7] içeriğinde öğrenci seviyesine uygun olmayan davranış ve olumsuz ifadelerin yer aldığı gerekçesiyle listeden çıkarılmıştır.

Tartışmalar[değiştir | kaynağı değiştir]

MEB'in ücretsiz dağıtmayacağı ve piyasadan temin edilecek olan İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser'in kamuya açıklanmasının ardından, eserlerin listeye dahil edilme kriterleri, dahil edilen ve ilköğretime yönelik olarak hazırlanan (çeviri vb.) eserlerin nitelikleri vb. konularda çeşitli tartışmalar yaşanmış ve yaşanmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

Listedeki eserleri çok sayıda yayınevinin hazırlaması ve piyasaya sürmesiyle birlikte, standart olmayan içeriğe sahip çok sayıda sürümün ortaya çıkması ve bunlardan

çeviri eserlerde eksiltme, indirgeme ya da ideolojik uyarlama ve/veya söylem bulunabiliyor [8][9][10][11].

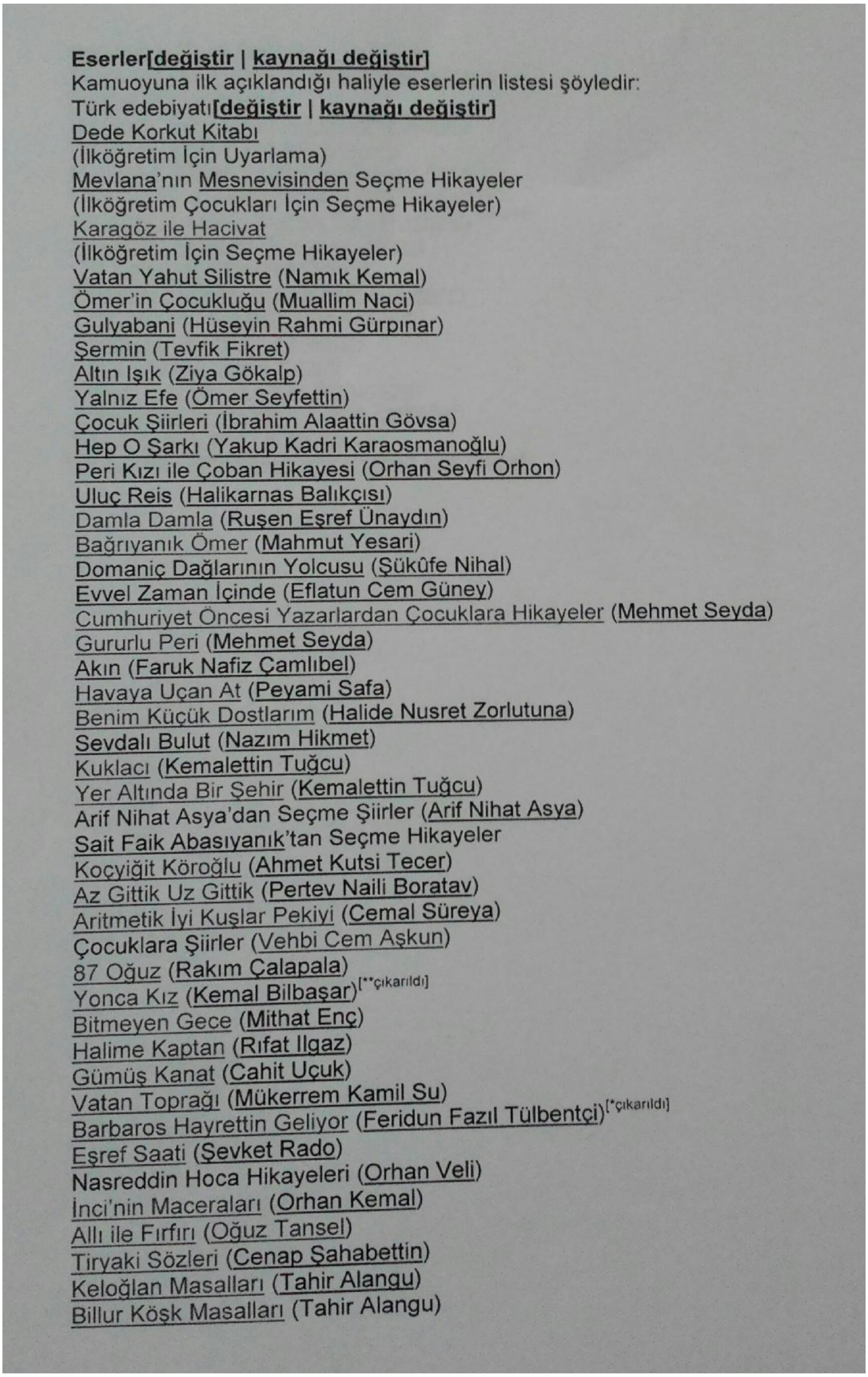
bilmece, deyim ve mâni içerenlerde ise küfür ve argo kullanılabiliyor olması [12][13][14][15]

Listenin hazırlanması sırasında, bu çalışma için oluşturulmuş olan kurula MEB tarafında baskı yapıldığına yönelik iddiaların ortaya çıkması [16][17][18][19]

Listede, "polemik konusu olmaması için", "Türk Edebiyatı" başlığı altında yaşayan yazarların eserlerine yer verilmemesi [18]

Bu tartışmalara MEB, basın açıklama ve duyurularıyla katılmıştır [20][21]

Ek-3-B T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi



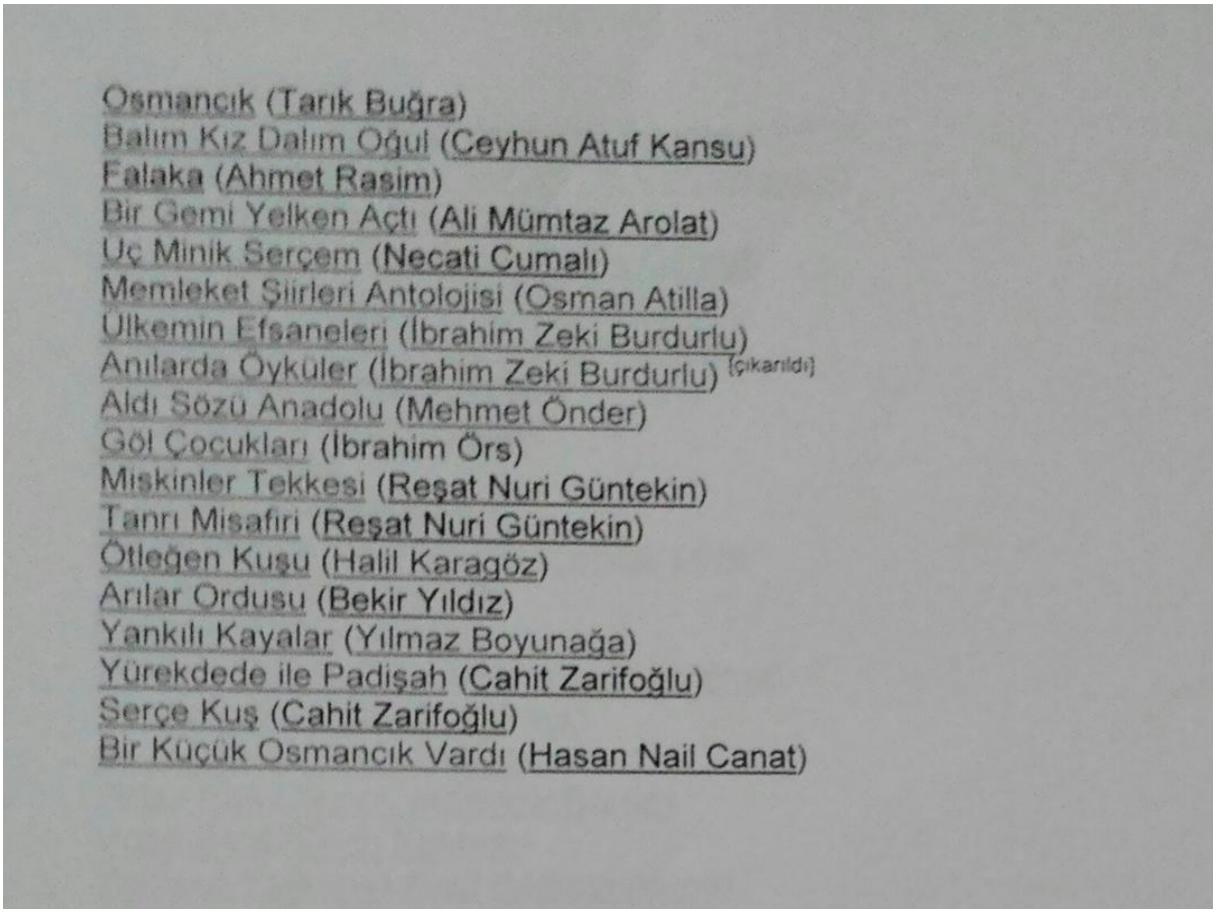
Eserler[değiştir | kaynağı değiştir]

Kamuoyuna ilk açıklandığı haliyle eserlerin listesi şöyledir:

Türk edebiyatı**[değiştir | kaynağı değiştir]**

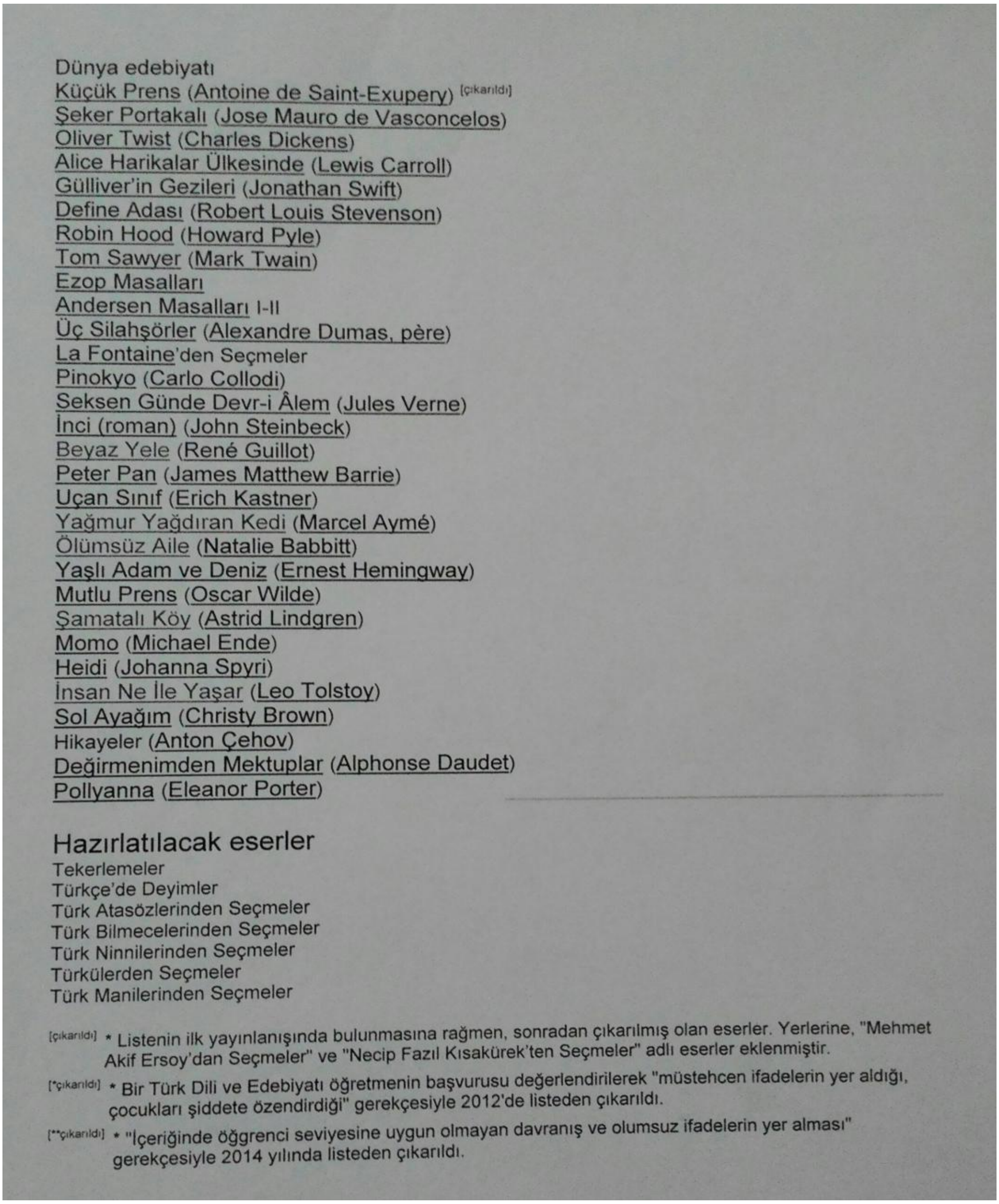
Dede Korkut Kitabı
(İlköğretim İçin Uyarlama)
Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikayeler
(İlköğretim Çocukları İçin Seçme Hikayeler)
Karagöz ile Hacivat
(İlköğretim İçin Seçme Hikayeler)
Vatan Yahut Silistre (Namık Kemal)
Ömer'in Çocukluğu (Muallim Naci)
Gulyabani (Hüseyin Rahmi Gürpınar)
Şermin (Tevfik Fikret)
Altın Işık (Ziya Gökalp)
Yalnız Efe (Ömer Seyfettin)
Çocuk Şiirleri (İbrahim Alaattin Gövsa)
Hep O Şarkı (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)
Peri Kızı ile Çoban Hikayesi (Orhan Seyfi Orhon)
Uluç Reis (Halikarnas Balıkçısı)
Damla Damla (Ruşen Eşref Ünaydın)
Bağrıyanık Ömer (Mahmut Yesari)
Domaniç Dağlarının Yolcusu (Şükûfe Nihal)
Evvel Zaman İçinde (Eflatun Cem Güney)
Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler (Mehmet Seyda)
Gururlu Peri (Mehmet Seyda)
Akın (Faruk Nafiz Çamlıbel)
Havaya Uçan At (Peyami Safa)
Benim Küçük Dostlarım (Halide Nusret Zorlutuna)
Sevdalı Bulut (Nazım Hikmet)
Kuklacı (Kemalettin Tuğcu)
Yer Altında Bir Şehir (Kemalettin Tuğcu)
Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler (Arif Nihat Asya)
Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler
Koçyiğit Köroğlu (Ahmet Kutsi Tecer)
Az Gittik Uz Gittik (Pertev Naili Boratav)
Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi (Cemal Süreya)
Çocuklara Şiirler (Vehbi Cem Aşkun)
87 Oğuz (Rakım Çalapala)
Yonca Kız (Kemal Bilbaşar)[**çıkarıldı]
Bitmeyen Gece (Mithat Enç)
Halime Kaptan (Rıfat Ilgaz)
Gümüş Kanat (Cahit Uçuk)
Vatan Toprağı (Mükerrem Kamil Su)
Barbaros Hayrettin Geliyor (Feridun Fazıl Tülbentçi)[*çıkarıldı]
Eşref Saati (Şevket Rado)
Nasreddin Hoca Hikayeleri (Orhan Veli)
İnci'nin Maceraları (Orhan Kemal)
Allı ile Fırfırı (Oğuz Tansel)
Tiryaki Sözleri (Cenap Şahabettin)
Keloğlan Masalları (Tahir Alangu)
Billur Köşk Masalları (Tahir Alangu)

Ek-3-C T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi



Osmancık (Tarık Buğra)
Balım Kız Dalım Oğul (Ceyhun Atuf Kansu)
Falaka (Ahmet Rasim)
Bir Gemi Yelken Açtı (Ali Mümtaz Arolat)
Uç Minik Serçem (Necati Cumalı)
Memleket Şiirleri Antolojisi (Osman Atilla)
Ülkemin Efsaneleri (İbrahim Zeki Burdurlu)
Anılarda Öyküler (İbrahim Zeki Burdurlu) [çıkarıldı]
Aldı Sözü Anadolu (Mehmet Önder)
Göl Çocukları (İbrahim Örs)
Mıskinler Tekkesi (Reşat Nuri Güntekin)
Tanrı Misafiri (Reşat Nuri Güntekin)
Ötleğen Kuşu (Halil Karagöz)
Arılar Ordusu (Bekir Yıldız)
Yankılı Kayalar (Yılmaz Boyunağa)
Yürekdede ile Padişah (Cahit Zarifoğlu)
Serçe Kuş (Cahit Zarifoğlu)
Bir Küçük Osmancık Vardı (Hasan Nail Canat)

Ek-3-D T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Listesi



Dünya edebiyatı
Küçük Prens (Antoine de Saint-Exupery) [çıkarıldı]
Şeker Portakalı (Jose Mauro de Vasconcelos)
Oliver Twist (Charles Dickens)
Alice Harikalar Ülkesinde (Lewis Carroll)
Gülliver'in Gezileri (Jonathan Swift)
Define Adası (Robert Louis Stevenson)
Robin Hood (Howard Pyle)
Tom Sawyer (Mark Twain)
Ezop Masalları
Andersen Masalları I-II
Üç Silahşörler (Alexandre Dumas, père)
La Fontaine'den Seçmeler
Pinokyo (Carlo Collodi)
Seksen Günde Devr-i Âlem (Jules Verne)
İnci (roman) (John Steinbeck)
Beyaz Yele (René Guillot)
Peter Pan (James Matthew Barrie)
Uçan Sınıf (Erich Kastner)
Yağmur Yağdıran Kedi (Marcel Aymé)
Ölümsüz Aile (Natalie Babbitt)
Yaşlı Adam ve Deniz (Ernest Hemingway)
Mutlu Prens (Oscar Wilde)
Şamatalı Köy (Astrid Lindgren)
Momo (Michael Ende)
Heidi (Johanna Spyri)
İnsan Ne İle Yaşar (Leo Tolstoy)
Sol Ayağım (Christy Brown)
Hikayeler (Anton Çehov)
Değirmenimden Mektuplar (Alphonse Daudet)
Pollyanna (Eleanor Porter)

Hazırlatılacak eserler

Tekerlemeler
Türkçe'de Deyimler
Türk Atasözlerinden Seçmeler
Türk Bilmecelerinden Seçmeler
Türk Ninnilerinden Seçmeler
Türkülerden Seçmeler
Türk Manilerinden Seçmeler

[çıkarıldı] * Listenin ilk yayınlanışında bulunmasına rağmen, sonradan çıkarılmış olan eserler. Yerlerine, "Mehmet Akif Ersoy'dan Seçmeler" ve "Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçmeler" adlı eserler eklenmiştir.

[*çıkarıldı] * Bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin başvurusu değerlendirilerek "müstehcen ifadelerin yer aldığı, çocukları şiddete özendirdiği" gerekçesiyle 2012'de listeden çıkarıldı.

[**çıkarıldı] * "İçeriğinde öğgrenci seviyesine uygun olmayan davranış ve olumsuz ifadelerin yer alması" gerekçesiyle 2014 yılında listeden çıkarıldı.

GELENEK VE MODERNİZM BAĞLAMINDA SARI TRAKTÖR ROMANINDAKİ 'TRAKTÖR' SİMGESİ

Gülçin Tuğba NURDAN
Hacettepe Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı,
Doktora Öğrencisi. gulcintugbanurdan@gmail.com

Özet

Köy sorunları ve köy hayatını anlatan romanlar köy romanı veyahut köy edebiyatı algısını doğurmuştur. Köy Enstitülerinde yetişen bir öğretmen olan Talip Apaydın, Türk edebiyatında köy romanları ile varlığını kanıtlamış yazarlardandır. Talip Apaydın'ın ilk romanı olan ve 1958 yılında yayınlanan Sarı Traktör romanı köy romanı içerisinde yenilikçi tutumu destekleyen bir noktada yer almaktadır. Köye gelen traktör, tarımda makineleşmeye geçiş sürecini yani yeniliği temsil eder. Her yeniliğe olduğu gibi traktöre de tepkili olan bir köy halkı ve bu yenilik, modernlik karşısında geleneksel tarım yöntemlerinin sakil kalması durumu temel olarak işlenmektedir. Yeni olan her şeye olan önyargılı tutum Sarı Traktör romanında da görülmektedir. Fakat romanda modernite gibi traktör de büyük ilgi görmekte ve geleneksel tarım yöntemlerine kıyasla özellikle gençlerin gözdesi olmaktadır. Bu durumda köy halkından daha yaşlı olan anne babaların geleneği temsil ettiğini söyleyebiliriz. Gelenek ile modernizmin kıyaslandığı romanda aynı zamanda yazar köyde çağdaş bir öğretmenin görev yapması ile de moderniteyi desteklemiş ve Köy Enstitülerine de bir göndermede bulunmuştur. Bu noktada da Köy Enstitülü yazar Apaydın'ın yeniliğin yanında olması ve köy halkını, toplumu eğitme amacı olduğunu görmekteyiz. Yazar bu tutumunu realist bir bakış açısıyla okurlara sunmaktadır. Tarım üzerinden yeniliğin, modernitenin vurgusunu yapan Talip Apaydın, köhne zihniyet eleştirisini Sarı Traktör romanında traktör simgesi ile vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sarı Traktör, Köy Enstitüsü, traktör, modernleşme, tarımda yenilik

Giriş

1958 yılında yayımlanan Sarı Traktör romanı Talip Apaydın'ın ilk romanıdır. Yazar bu romanından sonra da köye ve köylünün hayatına eserlerinde yer vermeye devam etmiştir [1]. Yazar roman dışında da birçok türde eserler vermesine rağmen bu türler arasında en büyük önemi de romana vermiştir. Döneminin oldukça verimli yazarlarından olan Talip Apaydın (1926-2014) hayatının son dönemlerine kadar yazmayı sürdürmüştür. Döneminin çalışkan yazarlarından olan Talip Apaydın hakkında, Sarı Traktör romanı hakkında ve hatta Köy enstitüleri ve burada yetişmiş yazarlar hakkında yapılmış birçok çalışma da bulunmaktadır[2]. Fakat hiçbir çalışmada Sarı Traktör romanının Türk edebiyatındaki önemine değinilmemiştir. Bu çalışmada incelemeye çalışacağız.

"Köy romanı" olarak nitelendirilen köy gerçeklerini, köylü ve sorunlarını ele alan roman türü ilk olarak edebiyatımızda Mizancı Mehmed Murad'ın "Turfanda Mı Yoksa Turfanda Mı?" romanı ile görülmeye başlar. Bu romanda köy gerçekleri ve sorunlarına çok değinilmese de köye yer vermesi, Anadolu'ya ilk kez geçilmesi açısından edebiyatımızda önemli bir konumda yer almaktadır.

---

[1] Yarbükü (1959), Emmioğlu (1961), Ortakçılar (1964), Ferhat ile Şirin (1965, halk romanı), Define (1972), Yoz Davar (1973), Toz Duman İçinde (1974), Tütün Yorgunu (1975), Kente İndi İdris (1981), Vatan Dediler (1981), Köylüler (1991)

[2] Altınkaynak, Hikmet, (1977), *Edebiyatımızda 1940 Kuşağı,* İstanbul: TYS Yayınları.
Bayrak, Mehmet, (1978), *Köy Enstitülü Yazarlar, Ozanlar,* Ankara: Töb-Der Yayınları.
Bayrak Mehmet, (2000), *Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı,* Ankara: Özge Yayınları.
Günay, Güner, (2010), "Sarı Traktör Romanı ve Talip Apaydın", *Türktarım,* S.195, s.80-82.
Kahraman, Nazlı, (2010), Köy Enstitüsü Mezunu Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın'ın Romanlarında Köyde Eğitim Sorunu, Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
Özberk, Feyziye, (2012), Ortakçının Oğlu Talip apaydın, İstanbul: Kaynak Yayınları. Gibi.

İlerleyen zamanlarda özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında köy ve çevresi edebiyatımıza daha çok görülmüş, köylünün yaşadığı sorunlar üzerinde daha çok durulmuştur. Reşat Nuri'nin eserleri ve özellikle Çalıkuşu ile zirveye ulaşan köy edebiyatı ve yazarların köy sorunlarına yer vermesi edebiyatımızda bir dönüm noktası olmuştur.

Bu dönem köy sorunlarını ele alan yazarların romanlarında genel olarak ele aldığı sorunlar toprak paylaşımı, sulamada yaşanan problemler, geleneksel tarım yöntemlerinin zorluğu, televizyon, traktör gibi gelişen teknolojinin köylünün hayatına girişi, ırgatlık, yoksulluk, eğitimsizlik, doktorsuzluk, bilgisizlik, işsizlik, açlık,…gibi konular olmuştur. Bu sorunlar çerçevesinde ele alınan romanlar "köy romanı" veya "köy edebiyatı" anlayışını doğurmuştur.

1940-60'lı yıllara gelindiği zaman, köyün edebiyatımızda daha çok yer aldığı görülmektedir. Bu yıllarda aydınlarımızın köye bu kadar önem vermeleri şüphesiz ki Köy Enstitüleri'nin kuruluşu ile alakalıdır. Enstitülerle birlikte geri kalmış köylerimiz ve köylümüzün sorunları ortaya çıkmıştır. Bu enstitülerde yetişen yazarlarımızın çoğu genellikle köy kökenli oldukları için onların sorunlarını ve eksiklerini daha iyi görebilmişlerdir. Yazarımız Talip Apaydın da köy kökenli Köy Enstitüleri'nde yetişmiş bir aydındır.

Talip Apaydın'ın Yetiştiği Köy Enstitüleri

Öğretmen yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri proje olarak tamamen Türkiye'ye aittir. Hemen o yıllarda hazırlanan 3803 sayılı yasa tasarısı olarak TBMM'ne getirilmiş ve Mart 1940'da da Komisyona verilmiştir. Böylece 3803 sayılı yasa Köy Enstitüleri Kanunu haline gelmiştir.

Köy Enstitüleri Yasasının çıkmasından sonra Eskişehir-Çifteler, İzmir Kızılçullu, Kırklareli, Kastamonu-Gölköy öğretmen okulları, Köy Enstitüsü adını almıştır. Her enstitü, birkaç ili sorumluluk alanı içine alarak yurdun her yanına eşit bir şekilde dağılmıştır. Enstitüler büyük arazilerin olduğu, tarım yapılabilecek, daha çok da doğayla zorlu bir savaşımı gerektirecek köy koşullarına uygun alanlarda öğrencilerin zorlukları aşabilme, savaşım gücü edinmeleri için kentlerden uzak yerlerde oluşturulmuştur. Enstitülerin hedefi, parası ve eğitimi olmayan köy çocuklarını alıp hayata kazandırmaktır. Bu şartlar gözetilerek ilk aşamada 20'ye yakın Köy Enstitüsü kurulmuştur. Anadolu'nun eğitimsizliği ve bilinçsizliğine karşı açılan Köy Enstitüleri, dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün önderliğinde, Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel tarafından açılmıştır. Enstitülerin kurulmasında ve ülke genelinde yayılmasında İsmail Hakkı Tonguç'un da ismine yer vermek gerekir. Tonguç, Enstitüler için canla başla çalışmış ve özellikle de kız çocuklarının eğitilmesine önem vermiştir. Eğitimde atılan bu büyük adımın temelleri Cumhuriyetle atılmıştır. İlk başta karma eğitim sistemine geçen Türkiye Devleti, adım adım kendi eğitim politikasını oluşturmayı amaçlamıştır.

Enstitüler kurulmadan önce yapılan yeniliklerde sadece şehir ve şehir hayatı kıstas alınıyordu. Ve tarım toplumu olan bir ülkenin köylüleri ve köy hayatına dair sorunları yok sayılıyordu. Dönem itibariyle son derece eğitimsiz ve bilinç düzeyi aşağılarda olan köylünün eğitimi enstitüler kurulana kadar sadece okuma-yazma öğretilerek sağlanıyordu. Bu bakımdan o döneme kadar köylünün hayatında pratik bilgi eksikliği görülmektedir. Köylünün eğitiminde sadece köylüye okuma-yazma öğretmenin yeterli olmayacağı fikri üzerinden oluşturulan Köy Enstitüleri bu bakımdan köylüye sadece eğitim öğretim vermeyi amaçlamaz, aynı zamanda tarım ve hayvancılıkla ilgili köylüleri aydınlatmayı da amaçlamıştır.

Köy Enstitüleri tam olarak Atatürk'ün ruhuna uygun onun hayat görüşünün bir anlamda doğal uzantısı olarak kurulmuş farklı unsurları içeren kurumlardır (Şengör 2001:139). Atatürk'ün aydınlığı ışığında yetiştirilen, yetiştirilmeye çalışan eğitimciler bu dönemde tek yönlü değildir. Bu enstitülerde yetiştirilen eğitimciler aynı zamanda birer aydındır. Bu çok yönlü aydınları yetiştiren Köy Enstitülerini de tek amaçlı düşünmemek gerekmektedir. Bu kurumlarda çeşitli amaçlar için türlü özelliklerde insanlar yetiştirilmektedir. Bu anlamda Hasan Ali Yücel daha çok siyasal açıdan, İsmail Hakkı Tonguç da eğitim kurumları ve bunları uygulaması bakımından Köy Enstitüleri için önemli kişilerdir. Enstitülerde yetiştirilen aydınların öğrendikleri pratiklere bir örnek vermek gerekirse, teorik bilginin yanında inek sağmayı, insanları hijyenini, tarım verimliliği üzerine pratikleri gibi köyün gündelik hayatına dair bilgilere de hâkim oluyorlardı.

Dönemin ilkokul mezunu çocukları bu okullara alınarak öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Yetiştirilen bu öğretmenlerin köylere giderek gelecek nesilleri eğitmeleri hedeflendiği için oluşturulan bu döngü ile Anadolu'nun eğitimsiz köyleri için bir çıkış yolu olacağı düşünülmüştür.

1945 yılında Köy Enstitüleri hakkında devlet için faydalı olamayan bireylerin yetiştirildiği propagandaları yapılarak enstitüleri kapatma kampanyaları başlatılmıştır. Nihayet yapılan bu propagandalar başarılı olmuş ve 1954 yılında da enstitüler kapatılmıştır.

Burada ana konumuz enstitü olmadığı için maalesef çok fazla değinemeyeceğiz fakat enstitülerin zihniyet olarak oldukça modernist bir politika izlediği vurgusunu da yapmadan geçmemek gerekmektedir.

Tam burada 1958 yılında yayımlanan *Sarı Traktör* romanına baktığımız zaman; romanın kahramanı Arif, babasının geniş topraklarında geleneksel yöntemlerle tarım yapan bir gençtir. Tarımla uğraşırken de aklında hep iki şey vardır. Bunlardan birincisi sevdiği kız Emine, diğeri ise arkadaşı Ali ve Kör Mehmet'in sahip oldukları traktörlerdir. Babası yeniliklere açık bir insan olmadığı için maddi durumu olduğu halde traktör almaya bir türlü cesaret edemez ve tarla işlerini öküz ve atlarla yürütür. Eski yöntemlerle tarla işleri hem yavaş olmakta hem de çalışanı daha çok yormaktadır. Bu durum da giderek Arif'i sinirlendirmekte ve hırslandırmaktadır. Fakat babasını da bir türlü ikna edemez.

Bir gün yaşlı baba İzzet Ağa hastalanır ve Ankara'ya hastaneye kaldırılır. Bir aydan daha uzun bir süre hastanede yatan adam bu süreçte çok düşünür ve traktör almaya ikna olur. Bu süreçte Arif de babasının yokluğunu hissetmekte, tarla ve hayat karşısında ne kadar tecrübesiz olduğunu anlamaktadır. Sağlığın her şeyden önemli olduğunu anlayan baba hastaneden çıkar çıkmaz traktör alma işlemlerini başlatır. Tarımda makineleşme henüz yeni olduğundan dolayı traktör almak da için de önce sıraya girilmektedir. Bu sıra bekleme sürecinde ise Arif'in içi içine sığmaz, günler geçmek bilmez. Arif için çok uzun süren bir bekleyişten sonra bir kış günü traktörü alırlar. Satış yerindeki sürüş öğreten görevli ile birlikte köye dönen Arif o gece heyecandan uyuyamaz. Gece boyunca inip traktörü inceler, cam kenarında sabahın olmasını bekler. Sabah olunca traktöre binme hayalini kuran Arif'in içindeki isteği gece boyunca yağan kar da durduramaz. Bir süre endişeli bekleyişten sonra karın dinmeyeceğini anlayan Arif, küreği alarak sokağa iner ve yoldaki karı kürümeye başlar. Soğukta evlerinden köyün önüne kadar kar küreyen Arif'i durdurmak mümkün değildir. Babasının azarlamalarına bile aldırış etmeyen Arif en sonunda emeline ulaşır ve traktörü sürebilecek kadar bir alan oluşturur. Roman ise sabahın olması ve Arif'in traktörü çalıştırması ile biter.

Tarımda Makineleşme

Romanda bahsi geçen "sarı" traktör tamamen realizm akımının etkisiyle romana yansımaktadır. O yıllarda Türkiye'ye gelen Amerikan menşeli olup 1955 yıllında Atatürk Orman Çiftliği'nde montaj edilen "Minneapolis Moline" marka sarı bir traktör vardır. Romanda da bu traktörü görmekteyiz. Talip Apaydın bu traktörü romanında realizm akımının da etkisiyle birebir yansıtmıştır.

Arif'in traktör hevesini romanın ilk satırlarından itibaren görmeye başlarız. Arkadaşı da onun bu hevesini daha da kamçılayacak şekilde anlatmaktadır:

" "Ohooo… O da iş mi yahu? Araba sürmekten kolay. İş direksiyonda. Dönülecek yerde kıvıracaksın işte. Durmak isteyince, gazı kesip aha şu ayağınla şuraya basacaksın." Zınk diye durdular. " Yürümek isteyince ağır ağır şu pedala dayanacaksın." Yürüdüler." (Apaydın, 2015: 17).

Arkadaşı Ali'nin traktör sürüşünü gören Arif:

"Arif'in içi bir tuhaf oldu. Hiçbir şey düşünemiyor gibiydi. Kendi harmanlarına döndü. Düvene inip atları yürüttü gene. Şimdi hiç kımıldamıyorlar gibi geliyordu ona. Can sıkıcı bir işti bu.

Atlarla öküzlerle düven sürülür de, iş mi ürerdi? İçi usançla dolmuştu sanki. Babasına baktı. Hiçbir şey olmamış gibi kafasını düvene eğmiş, imballı değneği öküzlere uzatıyordu. Arif sıkıntıdan çatlayacak gibiydi. Kendileri varlıklıydılar. Neden bir traktör almıyorlardı? Atlarla falan böyle çocuk oyuncağı gibi harman mı sürülürdü? Yakup'un Ali harmana ikinci sapı seriyordu işte. Kendilerinden önce onu da eritecekti kesin. Zarar bunun neresindeydi?" (Apaydın, 2015: 41).

Traktörün henüz yeni ve bilinmeyen bir alet olması, ona yabancı olan köylünün kafasında ilk başta büyük tereddütler uyandırmıştır. Romanda bu durum Arif'in babası İzzet Ağa'nın traktör almaktan korkması üzerinden okurlara sunulmuştur. Burada babanın traktör (teknoloji) almaktan korkması da Arif ve babası arasındaki kuşaklar arası anlayış farklılıklarını da gözler önüne sermektedir. Baba İzzet Ağa gelenekten yana iken, oğul Arif teknolojiyi, yeniyi kullanmaktan yanadır. Yazar bu durumu babayı kötülemeden/olumsuzlaştırmadan okurlara sunmaktadır. Hatta babanın bu korkularını da beslendiği kültür dolayısıyla normal gösterir:

" "Kaç kere dedim sana, aklını böyle şeylere takma. Kolay mı sanıyorsun traktör almayı? İki gün üstüne binmeye benzemez o. Yarın bir tarafı kırıldı mı, dilinden anlayan yok, dişinden anlayan yok. Ne edeceksin o zaman?"

"Niye kırılsın, iyi kullanınca?"

"Kırılır ya, Allah yapısı mı bu? İzzet Ağa durdu. "Biz köylüyüz oğlum" diye ekledi. "O deee, zenginler için belki iyi. Ustalar ayağında, hatırın olur, bilmem neyin olur, traktör de alırsın, her bir şey de alırsın. Biz köylüyüz. Kasabalar, şehirler uzak. Bu gâvur malından anlayan yok, eden yok. Ovanın yüzünde bozulur, kalırsa ne dersin o zaman?"" (Apaydın, 2015: 21).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi yazar aslında babanın korkularına tarafsız bir şekilde yer vermeye çalışmıştır. Geleneksel tarım yöntemlerinde köylü kendini daha güvende hissetmektedir. Zira bilgisiz olan köy halkının yeni bir aletin dilini çözmekte de korkması dönemin şartları düşünüldüğünde oldukça olağandır.

Yeni olan her şey gibi traktör de ilke başta kullanılan toplumda büyük ilgi çekmiştir. Makineye, teknolojiye, yeniliğe duyulan hayranlık romanda Arif üzerinden anlatılmaktadır. Arif'in traktör alması için babasına günlerce dil dökmesi, traktörü sevdiği kız olan Emine'den bile daha çok düşünmesi onun traktöre olan hayranlığını gözler önüne sermiştir. Hatta traktör alabilmek için düğününü hiç düşünmeden erteler. Burada Emine'yi ikinci plana atan Arif'in makineye, yenileşmeye olan sevgisi ağır basmaktadır.

Romanın yazıldığı dönem de düşünüldüğü zaman seri üretimin olmaması ise en büyük sorunlardan bir tanesidir. Talip Apaydın Sarı Traktör romanında buna da değinmiştir. Babasını traktör almaya ikna eden Arif, bu sefer de traktör için sıra bekler:

" "Traktör de alacağız. Hasan Bey'le gidip baktık. Hazırda yok ama, yakında İstanbul'dan gelecekmiş. Adımızı falan yazdırdık. Hasan Bey kefil oluyor. Pancar parasını oraya yatıracağız gayri, öyle görünüyor."" (Apaydın, 2015: 149).

Romanın sonunda traktöre kavuşan Arif'in hayranlığı çevresindekiler için alay konusu olsa da hiç aldırış etmez. Hiç üşenmeden ve yorulmadan gece boyu kar küremesi sırf o traktöre binebilmek içindir:

"Arif bir şey anlamadan kalabalığa baktı. Ne konuşulduğunu anlamıyordu. Kahkahayla gülüyordu oradakiler. Arif de onlara bakıp sarı sarı güldü.

"Sarı Traktör, Sarı Traktör" diye bağıranlar oldu." (Apaydın, 2015: 189)

Romanın Arif'in traktöre binmesi ile bitişi eksiklik olarak görülmelidir. Çünkü okur traktörün kahramanımız olan Arif'in hayatını ve toplumsal şartlarını nasıl değiştirdiği ve değiştireceği ile ilgi romanda herhangi bir fikir sahibi olamaz. Bu yönden sadece tarımda teknolojiyi kullanmadan yana bir tutum sergileyen Talip Apaydın'ın teknolojinin getirdiği olumlu ve olumsuz yönlere değinmez. Bu yönüyle yazarın sadece görüşlerini dile getirdiği, bu görüşleri derinleştiremediğini söylemek mümkündür.

Talip Apaydın romanlarında ele aldığı toplumun uğraşları üzerinde dikkatle durmuştur. Çoğunlukla köy hayatını ve köylüyü anlatan yazar, romanlarında yaptığı gözlemler sayesinde köylüyü ve köylünün sorunlarını gerçekçi bir gözle anlatır. Sarı Traktör'de tarımda ilerleyen teknolojiden faydalanmayı anlatırken; Yarbükü'nde toprak sulamanın sıkıntılarına; su paylaşımlarındaki zorluklara; Yoz Davar romanında ise yine köylü hayatını ve çobanlığı anlatır. Bu bakımdan sorunları gerçekçi gözle anlatan yazar için parçası olduğu toplumun sıkıntılarına ayna tuttuğunu söyleyebiliriz.

Romanı incelerken önemli ve atlanmaması gereken bir nokta da romandaki öğretmen karakteridir. Arif'in babasını traktör almaya ikna etmeye çalışanlar arasında öğretmen de vardır. Zaten traktör alındıktan sonra öğretmenin memnun, hoşnut tavrı ile de teknolojiyi desteklediğini gösterir. Talip Apaydın tarafından yol gösterici bir konumda çizilen bu karakter yazarın düşüncelerini, yani doğruları söylemekle yükümlüdür. Bu noktada yazarın Köy Enstitülerinde yetişen yenilikçi öğretmenlere göndermede bulunduğunu söyleyebiliriz.

Yazarın roman kurgusunda ve işlenen sorunlarda gerçekçi olduğunu söyleyebiliriz. Bunu bir örnekle desteklemek gerekirse romanda askerlik çağı gelmiş gençlerin yaşadığı o süreci düşünebiliriz. Askerliğe alınmadaki kurallar, askerliğe kimin erken kimin geç alınacağı gibi bilgiler edininiriz.

Yazarın romanda gerçekçi bir bakış açısıyla verdiği bir diğer nokta da köy halkını olduğu gibi çizmesidir. Fakir, eğitim seviyesi çok iyi olmayan, ulaşım imkanları kısıtlı olarak yaratılan köy ortamı ve köy halkı, 1960'lı yılların Anadolu köylerini yansıtması bakımından önemlidir. Yazar bunu romanda kasabaya ve Ankara'ya ulaşımın zorluğu ile, kahramanlarının kıyafetlerini tasvir ederken, para sıkıntısı yaşayan insanlar üzerinden okuyucuya sunulmuştur. Fethi Naci romanın kişisiz bir roman olduğunu dile getirdikten sonra şu notları düşmüştür:

"Talip Apaydın'ın anlattığı kişiler yok mudur köyde? Vardır. Öyle köylüler vardır, öyle öğretmenler vardır. Ama onların roman kişileri olabilmeleri için o kişilerin kişilikleri olması gerek, yazarın onları kişiliklerine uygun olarak konuşturması, birbirleriyle kendi kendileriyle çatışma göstermesi gerek. Onları dışarıdan tanımakla yetinmemesi, kendi içinde de yaşatması gerek. Yoksa o kişiler, birtakım düşünceleri ya da gerçekleri belirtmeye yarayan araçlar durumuna düşer." (Naci, 2015: 412).

Bu noktada Fethi Naci'ye katılmamak mümkün değildir. Roman sadece babaya karşı yenilikçi, makineyi desteklemek amacıyla diğer kişilerin sesini duyurmaktadır. Bu şahısların romanda başka herhangi bir misyonu yoktur zaten. Bu noktada özellikle kadın kahramanlara (Arif'in annesi, kız kardeşi gibi) dikkat etmek gerekirse onları oldukça edilgen bir şekilde verilmiştir. Varlıkları ile yoklukları bir olan kadınların romanda sadece ev işlerinde, tarla işlerinde, anne sözünü dinlememe ve hatta tersleme noktasında erkek kahramanlar tarafından ezildiğini görmekteyiz. Bu konu için feminizm okuması yapılarak daha sağlıklı eleştiriler yapmak mümkündür.

Toplumcu gerçekçi bir yazar olan Talip Apaydın, Sarı Traktör romanında toplum için gerekli olanı, köyü kalkındıracak ve daha az zamanda daha çok verim sağlayacak olanı, 'traktör'ü desteklemiş ve bunu okurlara roman vasıtasıyla duyurmuştur. Realizm akımı doğrultusunda yazılan romanda gözlemler, mekân tasvirleri, köylünün durumu gerçekliğe bağlı kalınarak yazılmıştır. Fakat Talip Apaydın dış görünümünde okura sunduğu gerçekliği, yarattığı kahramanların karakter ve psikolojilerine değinerek iç gerçeklikte gösteremez.

" " Biliyor musun, bir gün hep alacağız bu mereti ama nazlanıyoruz işte. Bu zamanda öküzle möküzle rençberlik mi yapılır?"" (Apaydın, 2015: 30).

Bu konuşma sırasında Arif heyecan içerisindedir. Ve babası artık ben çalışmam dediğinde "…Altımda traktör olduktan sonra, ben hepsinin hakkından gelirim." (Apaydın, 2015: 149) ifadesini kullanarak heves ve heyecanını göstermektedir.

SONUÇ

Toparlamak gerekirse, gerçekçi bir bakış açısıyla yazılan Sarı Traktör romanı yazıldığı dönemin toplumsal sorunlarından biri olan tarımda makineleşmeyi konu almıştır. Roman sanatsal açıdan değerli görülmese de köylünün eşik atladığı bir döneme ışık tutar. Fakat Talip Apaydın romanda köylünün sorunlarına, yaşadığı sorunlara ve buhranlara çok fazla değinmez. Sadece yenileşmenin köye gelmesine değinir. Bu teknolojik adımdan sonra köylünün hayatının nasıl değişeceğine, yaşanan kolaylık ve zorluklara, teknolojinin tarımı nasıl ve ne yönde değiştirdiği konularına değinmez. Bu noktada romanın eksik roman olduğunu söyleyebiliriz.

Sarı Traktör'ü teknik açıdan değerlendirdiğimiz zaman da roman oldukça zayıf kalmaktadır. Sadece diyalog anlatım tekniğini kullanan Talip Apaydın diğer anlatım tekniklerini kullanarak roman kahramanlarına derinlik katmamıştır. Bu bakımdan kişileri oldukça zayıf olmakla birlikte romanda sadece gölge olarak varlardır. Yaratılan kişiler Talip Apaydın'ın fikrine, yani makineleşmeyi destelemek amacıyla, figüran olarak var olmuş ve karakter özelliği taşımayan kişilerdir. Mekan olarak da derin bir tasvirin yapılmadığı gözlemlenmektedir. Sadece Ankara'ya yakın olan Özeler Köyü'nde geçen romanı toprak ekim biçim yerlerinden bahsedilir. Fakat bu bahis de yine detaylı tasvirlerle okurlara sunulmaz. Tasvir ve betimleme açısından oldukça zayıf olarak değerlendireceğimiz Sarı Traktör edebi değer açısından oldukça zayıf olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak Talip Apaydın'ın ilk romanı olan Sarı Traktör, tarımda makineleşme üzerine yazılmış bir romandır. Roman teknolojinin köye girişi, dönem itibariyle o teknolojiyi (traktörü) elde etmedeki prosedürleri işler. Yeni bir konuya değinmesi, köylünün hayatına değinmesi bakımından önem taşısa da, Talip Apaydın'ın bu değindiği konuları tam anlamıyla romanında işleyemediği görülmektedir. Bu açıdan da roman zayıf olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Şerif (2005). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.
Altınkaynak, Hikmet (1977). Edebiyatımızda 1940 Kuşağı. İstanbul: TYS Yayınları.
Apaydın, Talip (2015). Sarı Traktör. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
Bayrak, Mehmet (1978). Köy Enstitülü Yazarlar, Ozanlar. Ankara: Töb-Der Yayınları.
Bayrak, Mehmet (2000). Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı. Ankara: Özge Yayınları.
Günay, Güner (2010). Sarı Traktör ve Talip Apaydın. Türktarım, S. 195, s. 80-82.
Kaplan, Ramazan (1997). Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy. Ankara: Akçağ Yayınları.
Kahraman, Nazlı (2010). Köy Enstitüsü Mezunu Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın'ın Romanlarında Köyde Eğitim Sorunu. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
Naci, Fethi (1981). Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
Naci, Fethi (2015). Yüz Yılın 100 Türk Romanı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Özberk, Feyziye (2012). Ortakçının Oğlu Talip Apaydın. İstanbul: Kaynak Yayınları.
Özdemir, Emin (1982). Talip Apaydın İle Söyleşi. Gösteri, S. 16, s.11-12.
Taner, Refika-Bezirci, Asım (1973). Seçme Romanlar. İstanbul: Hür Yayınevi.
Uçarol, Tuncer (2004). Çağdaş Türk Dili Belgeliği: Şair, Öykücü, Romancı Talip Apaydın. Çağdaş Türk Dili, S.202, s. 516-526.
Yalçın, Alemdar (2011). Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Çağdaş Türk Romanı (1946-200). Ankara: Akçağ Yayınları.

TÜRKÇEDEN OSMANLICAYA CEP KILAVUZU'NDA EYLEMLER: TÜRETKENLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME

Işıl AYDIN ÖZKAN
Dr., Sinop Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
isilaydin86@gmail.com

Özet

Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu (=CK), temelleri on dokuzuncu yüzyılın ortalarına dayanan ve 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kuruluşuyla birlikte kapsamlı bir hal alan dilde sadeleşme ve özleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu süreçte özellikle Arapça ve Farsça sözcüklere Türkçe karşılık bulmak amacıyla yapılan tarama, derleme ve türetme/üretme çalışmalarının bir sonucu olarak 1935'te yayımlanan küçük bir sözlük olan CK, aynı zamanda, yine aynı yıl yayımlanan *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu*'nun (=OTCK) da indeksi niteliğindedir. CK ve OTCK'da yabancı kökenli sözcüklere bulunan Türkçe karşılıkların büyük bir bölümü günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Ancak bir o kadar sözcük ise Eski Türkçe sözvarlığından aktarıldığı, artık kullanımda olmayan bir ekle türetildiği, standart Türkçeden uzak bir ağızdan ya da diğer Türk dillerinden geldiği için dilde tutunamamış ve unutulmuştur. Dilde bir birimden yeni biçimler meydana getirmek için yapılan türetme işlemine ve bu işlemin ilgili birimler için söz konusu olan niteliğine ve niceliğine *türetkenlik* adı verilir. Bu çalışma kapsamında CK ve OTCK'da yer alan 1029 adet eylem soylu maddebaşı fişlenmiş ve bu maddebaşlarından 193 tanesinin *Güncel Türkçe Sözlük, Derleme Sözlüğü* ve *Tarama Sözlüğü*nde bulunmadığı belirlenmiştir. Bildiride bu eylemlerin hangi biçimbirimlerle türetildiği belirlenecek ve bu biçimbirimlerin türetkenlik oranı araştırılacaktır.

GİRİŞ

Türk Dil Devriminin başlangıcı 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti[1]'nin (=TDTC) kuruluşuna dayansa da dilde sadeleştirme ve özleştirme hareketinin temelleri Tanzimat Döneminde atılmıştır. Dil bilinci ve sade dil konusu II. Meşrutiyet döneminde daha da önem kazanmış, özellikle Yeni Lisancılar, *Genç Kalemler Dergisi* aracılığıyla dilde sadeleşme düşüncesini uygulamaya koymada başarılı olmuşlardır.

Sade dil konusu yazı devriminden önce de gündeme getirilmiş ve bu kapsamda öncelikle halk ağzından söz derleme çalışmalarının yapılması düşünülmüş ve bu çalışmalar 1920'de Maarif Vekaleti tarafından başlatılmıştır.

Cumhuriyet'in ilanı ve ulusal birliğin sağlanmasından sonra, 1928'e kadar alfabe sorunu üzerinde durulmuş, bu sorunun çözümüyle ilgili çalışmalar yapmak, Türk dilinin mevcut durumunu ve olanaklarını belirlemek üzere 23 Mayıs 1928'de dokuz üyeden oluşan bir Dil Encümeni oluşturulmuştur (Lewis, 2016: 53). 1 Kasım 1928'de Latin kökenli Türk alfabesi kabul edilerek Harf Devrimi gerçekleştirilmiştir.

1929 ve 1931 yılları arasında Dil Encümeni, 1920'de Maarif Vekaleti tarafında başlatılan halk ağzından söz derleme çalışmalarını devam ettirmiştir (İmer, 1976: 85). Ancak bu çalışmalar 12 Temmuz 1932'de TDTC'nin kuruluşuna kadar çok da verimli olmamış ya da Encümen'e, belirlenen sade dil hedefini gerçekleştirmek için gerekli imkanlar sağlanamamıştır (sürecin ayrıntıları ve konuyla ilgili anekdotlar için bkz. Lewis, 2016: 71). TDTC, Türk dilinin köklerini, diğer dillerle ilişkilerini, dilin bugünkü durumunu ve gelişmesi ile ilgili gereksinimlerini araştırmak ve ortaya koymak için 26 Eylül 1932'de Birinci Türk Dil Kurultayı'nı toplamıştır. Bu kurultayda sunulan tezlerde Türk diliyle ilgili bir çok öneri ve çalışma konusu öne sürülmüştür. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Türk dilinin eski dillerle ve Hint-Avrupa dil ailesine mensup dillerle karşılaştırılması; tarihsel gelişiminin tespit edilerek karşılaştırılmalı bir dilbilgisinin hazırlanması; diğer Türk dillerindeki sözcüklerin derlenmesi ve bir Türk dilleri sözlüğü ile temel bir Türkçe sözlük yazılması vb. (İmer, 1976: 85).

---

[1] Bugünkü adıyla Türk Dil Kurumu.

Tüm bu önerilerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle belli bir sözvarlığının belgelenmesine gereksinim duyulduğundan, TDTC ilk olarak üç yöntem benimsemiştir: tarama, derleme ve anket yöntemleri. Yabancı sözcüklerin halk ağzında var olan karşılıklarının derlenmesine 21 Kasım 1932 tarihli bir Bakanlar Kurulu kararıyla başlanmıştır (Aksan, 1972: 224). Bunun yanı sıra çeşitli yazma ve basma eserler taranıp bu eserlerde yer alan Türkçe sözcükler tespit edilmeye çalışılmıştır.

*Türk Dili Kurultayı Müzakere Zabıtları*nda verilen bilgiye göre, ülke genelinde yürütülen derleme çalışmalarında 1934 yılının ortalarına kadar gelen fişlerin sayısı 129792'dir. Ayrıca 150 adet yazma ve basme eser taranmış, buradan tespit edilen sözcüklere anket yoluyla kaydedilen sözcükler de eklenmiştir (1934: 24)[2]. Taranan ve derlenen sözcükler, 1934'te *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi* (=TD) adıyla yayımlanmıştır.

18-23 Ağustos 1934'te toplanan İkinci Türk Dili Kurultayında, TD hakkında birtakım haklı eleştiriler yapılmıştır. Yabancı kökenli bir sözcüğün halk dilinde ve ağızlardaki karşılığı ile diğer Türk dillerindeki karşılıklarının saptanması, Türkçe için hangi karşılığın seçileceği konusunda bir kararsızlığa neden olmuştur. Kimi maddebaşlarının ayrı ayrı sözcüklerle anlatılan birden çok kavramın karşılığı olarak önerilmesi bir kullanım sorunu yaratmıştır. Bu da tarama ve derleme çalışmalarıyla ortaya konulan sözvarlığının yeterli bir değerlendirmeden geçirilemeden yayımlandığının bir göstergesi olmalıdır. TD'de tespit edilen sıkıntılar nedeniyle bu yayında yer alan sözcüklerin bir kısmı ayıklanmıştır ve kalan sözcükler *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* (=OTCK) ve *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu* (=CK) adlı çalışmalarla halkın kullanımına sunulmuştur. İmer, bu iki küçük esere dilde daha çok tutunabileceği düşünülen sözcüklerin alındığını belirtir (İmer, 1976: 87). Bu çalışmaların cep kılavuzu şeklinde hazırlanmasının sebebi her ihtiyaç duyulduğunda kolayca taşınması ve pratik kullanımın amaçlanmadır. CK'nin başında yer alan *Türk Dil Kurumunun Bildiriği* adlı giriş yazısında da bu kılavuzların halk için yazı yazmak isteyen yazarların Osmanlıca yazıdan Türkçe yazıya geçmelerini kolaylaştırmak amacıyla hazırlandığı belirtilmektedir (CK, 2017: VII). Gerçekten de TDTC'nin kurulmasıyla planlı bir hal alan ve hızlanan dilde sadeleşme süreci, bu sözlükler ve kılavuzlar aracılığıyla halka yayılmış, önerilen birçok sözcüğün kullanım alanı bulmasıyla, o dönem, yabancı sözcüklerin oranında büyük bir düşüş sağlanmıştır (Bu durumu destekleyen çalışmalar için bkz. Heid, 2001; Lewis, 2016).

Bahsi geçen TD, OTCK ve CK'de, yabancı sözcüklerle ifade edilen kavramlara bulunan Türkçe karşılıkların büyük bir bölümü günümüzde de hala kullanılmaya devam etmektedir: Arapça *ābide* karşılığı olarak *anıt*, *idrāk* karşılığı olan *anlayış*, *sefīr* karşılığı olan *elçi*, *zıt* sözcüğünün karşılığı olan *karşıt* vb. Ancak bir o kadar sözcük ise Eski Türkçe sözvarlığından aktarıldığı, artık kullanımda olmayan bir ekle türetildiği[3], standart Türkçeden uzak bir ağızdan ya da diğer Türk dillerinden geldiği için tutanamamış, diğer bir deyişle kullanıma ya hiç girmemiş ya da kullanımdan düşmüştür.

AMAÇ

Bu çalışmada CK'da yer alan eylemlerin belirlenmesi ve bu eylemlerden bugün *Güncel Türkçe Sözlük* (=GTS), *Tarama Sözlüğü* (=TS) ve *Derleme Sözlüğü*nde (=DS) yer almayanların, diğer bir deyişle, kullanıma hiç girmeyenlerin ya da kullanımdan bir sebeple düşenlerin, türetkenlik açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Dilde bir birimden yeni biçimler meydana getirmek için yapılan türetme işlemine ve bu işlemin ilgili birimler için söz konusu olan niteliğine ve niceliğine türetkenlik[4] adı verilir

---

[2] Müzakere Zabıtlarına internet üzerinden erişim sağlamak için bkz.: http://katalog.tdk.gov.tr/resource?itemId=20137&dkymId=527

[3] Dil Devrimi sürecinde Türkçe sözcükler üretmek için yeniden canlandırılmış biçimbirimlerle ilgili bir inceleme için bkz. Lewis, 2016, Karışımın Unsurları.

[4] Türetkenlikle ilgili ayrıntılı bilgi veren bir çalışma için bkz. Erdem, 2016.

(Uzun, 2006: 147). Türetkenlik, Türkiye Türkolojisinde *üretkenlik*, *sıklık*, *işleklik* gibi terimlerle de ifade edilmektedir.

Türetkenlik, son yıllarda, özellikle, *gerçek sözcükler* olarak nitelendirilen, kullanımda olan yapıları ya da o birimden türetilebilecek, dilbilgisellik ölçütüne uygun, *olası* ya da *potansiyel sözcükler*i belirlemeye ve ölçmeye dayalı araştırmaların konusu olmuştur (Erdem, 2016: 172). Ancak bir dil biriminin türetim sürecinde ne kadar sözcük türettiği, o dil biriminin artzamanlı türetim gücünün de belirlenebilmesini sağlar.

Bir yapının türetkenlik sürecinin belirlenmesi, türetim aşamasında, bu yapılarla ilgili kategorik, sesbilgisel, anlamsal ve sözdizimsel sınırlılıkları da ortaya koyar. Bu bağlamda, geleneksel bir yöntem de olsa, tarihi metinleri incelerken, bu metinlerin sözlüklerinden hareketle bir türetkenlik belirleme çalışmasının yapılması Türk dilinin tarihsel dönemlerindeki sözlükselleşmiş yapıların ve bu yapıların biçimbilgisel ve anlamsalbilgisel özelliklerinin de anlaşılmasına yardımcı olur. Aynı zamanda bir dönemin ya da sözlüğün sözvarlığı üzerinde yapılan bir türetkenlik araştırması, o dönem ya da sözlüğe ait kimi sözcüklerin bugün neden kullanımda olmadığına dair ipuçları da verebilmektedir.

YÖNTEM

Biz bu çalışmada CK'yi esas alarak, CK'de bulunan eylemleri tespit ettik ve fişledik. Birleşik eylemleri farklı bir çalışma konusu olarak ele almak gerektiğini düşündüğümüzden onları ayrı olarak değerlendirmeye karar verdik. Öncelikli amacımız fişlediğimiz eylemlerin kaç tanesinin bugün GTS, TS ve DS'de yer almadığını belirlemekti. Bu sebeple fişlediğimiz eylemleri TDK'nin ağ sayfasında yer alan GTS, TS ve DS'de aradık. Hangi sözcüğün hangi sözlük ya da sözlüklerde yer aldığını belirleyerek fişler üzerine kaydettik. Bu sözlüklerin hiçbirinde yer almayanları ise "YOK" etiketiyle işaretledik. Sonrasında YOK etiketli eylem gövdelerini tespit ettik ve eylem gövdesini oluşturan biçimbirimler üzerinden bir türetkenlik incelemesi yaptık.

BULGULAR

Giriş bölümünde yazılma nedenlerinden kısaca bahsettiğimiz CK ve OTCK'de toplam 8753 maddebaşı bulunmaktadır (Öztürk, 2019: 15). Araştırma konumuz CK ile sınırlı olduğundan bundan sonra vereceğimiz veriler CK ile ilgili olacaktır. Yapılan fişlemede CK'da 1029 tane eylem soylu maddebaşı olduğunu görülmüştür. Bu maddebaşlarının alfabetik dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: CK'de yer alan eylem soylu maddebaşlarının alfabetik dağılımı

Maddebaşı/Sözlük	GTS	TS	DS	GTS, TS	GTS, DS	TS, DS	GTS,TS, DS	YOK	TOPLAM
A	7	-	7	3	23	2	23	14	79
B	26	1	4	3	16	-	25	17	92
C	3	-	-	-	1	-	-	3	7
Ç	13	-	1	-	8	-	14	4	40
D	16	1	1	4	29	4	16	12	83
E	9	1	2	2	11	1	11	7	44
F	2	-	-	-	-	-	-	-	2
G	18	1	4	3	14	3	11	6	60
Ğ	-	-	-	-	-	-	-	-	0
H	9	-	-	-	4	-	-	5	18
I	1	-	1	-	2	-	2	1	7
İ	9	1	4	1	6	1	5	8	35
J	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K	35	1	6	5	30	-	26	13	117
L	-	-	-	-	-	-	-	2	2

M	4	-	-	-	-	-	-	2	6
N	2	-	-	-	-	-	-	-	2
O	7	-	2	-	5	-	9	4	27
Ö	7	1	2	1	7	1	4	19	42
P	7	1	-	-	3	-	2	-	13
R	-	-	-	-	-	-	-	1	1
S	31	1	3	5	16	1	20	23	100
Ş	7	-	-	-	-	-	-	4	11
T	21	1	5	0	14	-	9	12	62
U	6	1	-	3	6	1	15	13	45
Ü	12	-	-	-	-	-	-	4	16
V	-	-	1	-	1	-	2	3	7
Y	31	2	4	9	17	1	27	17	108
Z	3	-	-	-	-	-	-	-	3
								T.:193	T: 1029

Bu inceleme sonrasında tespit ettiğimiz 1029 tane sözcükten 193 tanesinin bugün GTS, TS, ve DS'de bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu maddebaşlarının alfabetik dağılımı da Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2: CK'de yer alan YOK etiketli eylem maddebaşlarının alfabetik dağılımı

Maddebaşı/Sözlük	YOK
A	14
B	17
C	3
Ç	4
D	12
E	7
F	-
G	6
Ğ	-
H	5
I	1
İ	8
J	-
K	13
L	2
M	2
N	-
O	4
Ö	19

P	-
R	1
S	23
Ş	4
T	12
U	13
Ü	4
V	3
Y	17
Z	-
	T.:193

TOCK'da yer alan ve bugün kullanılmayan eylem soylu sözcükler incelendiğinde bu eylemlerin şu on sekiz biçimbirimle türetildiği gözlemlenmiştir: *+A-, -A-, -ce-, +DA-, -DXr, +I-, -I-, -GA-, -GX, -GXr-, +lA-, -(X)n-, -(X)r-, +sA-, -sA-, +sXrA-, -(X)ş-, -(X)t-.*

Biçimbirimler türetim sayısı açısından incelendiğinde en çok türetim yapan biçimbirimin addan eylem yapım biçimbirimi *+lA-* olduğu görülmüştür. En az türetim yapan biçimbirimler ise eylemden eylem yapımı işlevinde kullanılan *-A-*, addan eylem yapım işlevini üstlenen *+I-* ve Türk dilinin hiçbir döneminde bu tip bir türetimine rastlamadığımız eylemden eylem yapan *-ce-*'dir. Bu biçimbirimlerin toplamda kaç kere türetim yaptığı Tablo 3'de gösterilmektedir:

Biçimbirim	Türetim Sayısı	Biçimbirim	Türetim Sayısı
+lA-	90	*-I-*	3
-(X)n-	30	*-GX-*	3
+A-	24	*-(X)r-*	2
-(X)t-	19	*-GXr-*	2
-(X)ş-	19	*+sXrA-*	2
-GA-	11	*-A-*	1
-DXr-	11	*+I-*	1
+sA-	7	*-ce-*	1
-sA-	7		
+DA-	6		

Tablo 3: CK'deki YOK etiketli maddebaşlarında biçimbirimlerin toplam türetim sayısı

Taban türüne göre türetim sayısı incelendiğinde addan eylem türetim sayısının 130, eylemden eylem türetim sayısının 109 olduğu belirlenmiştir.

Addan eylem türeten biçimbirimler *+lA-, +A-, +sA-, +DA-, +sXrA-* ve *+I-* olmak üzere altı tanedir. Bu biçimbirimlerle yapılan türetim sayısı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Addan eylem türeten biçimbirimlerin türetim sayısı

Addan Eylem Türeten Biçimbirimler	Türetim Sayısı
+lA-	90
+A-	24
+sA-	7
+DA-	6
+sXrA-	2
+I-	1

***+lA-*:** Addan eylem yapan *+lA-* biçimbirimi, Türk dilinin hemen hemen her döneminde işlekliğini korumuş bir biçimbirimdir. CK'de tespit ettiğimiz YOK etiketli maddebaşlarında da türetkenliği en yüksek biçimbirim odur. Uzun vd.'nin TS'nin 7. Baskısını temel alarak 1992'de yaptığı çalışmaya göre *+lA-*, Türkçenin en işlek ilk beş türetim biçimbirimi arasında, türettiği 840 sözcükle, *+lXk*, *+lX* ve *+CX*'dan sonra dördüncü sırada gelmektedir (Uzun vd., 1992). CK'deki YOK etiketli sözcüklerin toplam türetim sayısına bakıldığında *+lA-*'nın, 90 sözcükle en türetken biçimbirim olduğu belirlenmiştir. Genellikle Arapça ve Farsçadan alınma sözcüklerde bir yüklemleştirici görevini üstlense de bu biçimbirimle her an yeni sözcükler türetilebilmektedir. CK'de de biçimbirimin yalnızca *cumla-* "toplanmak" (CK, 70), *harapla-* "tahrip etmek" (CK, 148) gibi yabancı kökenli sözcüklere değil, *açıla-* "araştırmak" (CK, 3), *benzetle-* "taklit etmek" (CK, 49) gibi sözcüklerde görüleceği üzere Türkçe kök ve gövdeler üzerine de gelerek türetim yaptığı tespit edilmiştir. Kimi sözcüklerde eylem tabanına *+lA-*'dan sonra *-(X)n-*, *-(X)ş-*, *-(X)t-* ve *-DXr-* biçimbirimlerinin getirildiği de gözlemlenmiştir: *ahlaklan-* (CK, 7), *hızlaştır-* "acele ettirmek" (CK, 152), *sulaş-* "sıvı durumuna geçmek" (CK, 265) vb.

***+A-*:** Adlardan geçişli ya da geçişsiz eylemler türeten bir biçimbirimdir. *ağza-* "ağza almak" (CK), *yöne-* "irşad etmek" (CK, 331) vb.

***+sA-*:** Türkiye Türkçesinde çok az sözcükte bulunan bu biçimbirime CK'de 7 tane YOK etiketli sözcükte rastlanmıştır. Atalay, bu biçimbirimin sözcüklere "arzu, dilek, bulmak, geçmek, duymak vb." anlamlar kattığını belirtir (Atalay, 1946: 132). *aşağsa-* "alaya almak" (CK, 26), *şomsa-* "uğursuz saymak" (CK, 272) vb.

***+DA-*:** Ad ve sıfatlardan geçişsiz eylemler türeten bir biçimbirimdir. CK'de *orunta-* "temsil etmek" (CK, 221), *önürdeş-* "rekabet etmek" (CK) vb. YOK etiketli sözcükleri türettiği görülmüştür.

***+sXrA-*:** Orhon Türkçesinde "bir şeyden yoksun olmak" anlamında addan eylem türeten ve *elsire-* "devletsiz olmak, devletsiz kalmak", *kagansıra-* "hakansız olmak, hakansız kalmak" gibi örneklerde (Tekin, 2003: 88) yer alan *+sXrA-* biçimbirimi zaman içerisinde kullanımdan kalkmasına rağmen CK'de YOK etiketli 2 maddebaşında yeniden canlandırılmıştır: *malsırat-* "istimlak etmek" (CK, 209) *umsıra-* "hayalleri yıkılmak" (CK, 293).

***+I-*:** Ad ve sıfatlara gelerek eylem türeten bu biçimbirimin Türkiye Türkçesinde olduğu gibi CK'de de türetkenliğinin az olduğu gözlemlenmiştir. Biçimbirimin YOK etiketli sözcüklerde yalnızca 1 türetim yaptığı görülmüştür: *arsı-* " müdahale etmek" (CK, 18).

Eylemden Eylem Türeten Biçimbirimler	Türetim Sayısı	Eylemden Eylem Türeten Biçimbirimler	Türetim Sayısı
-(X)n-	30	*-I-*	3
-(X)t-	19	*-GI-*	3
-(X)ş-	19	*-(X)r-*	2
-GA-	11	*-GXr-*	2
-DXr-	11	*-A-*	1
-sA-	7	*-ce-*	1

Tablo 5: Eylemden eylem türeten biçimbirimlerin türetim sayısı

Tablo 5'te görüldüğü üzere CK'deki YOK etiketli sözcüklerde saptadığımız eylemden eylem türeten biçimbirimler *-(X)n-, -(X)t-, -(X)ş-, -GA-, -DXr-, -sA-, -I-, -(X)r-, -GXr-, -A- ve -ce-* olmak üzere on iki tanedir. Bu biçimbirimlerin türetkenlik sayısı da yine Tablo 5'te verilmiştir. CK'deki YOK etiketli maddebaşlarının türetim sürecinde rol alan yapıların büyük bir çoğunluğunu çatı biçimbirimleri oluşturmaktadır.

***-(X)n-*:** CK'deki YOK etiketli maddebaşları incelendiğinde, eylemden eylem yapan biçimbirimler arasından türetkenlik oranı en yüksek olanın bu biçimbirim olduğu görülür. Biçimbirimin işlevine bakıldığında 26 sözcükte edilgenliği, 4 sözcükte ise dönüşlülüğü işaretlediği belirlenmiştir**.** *asığlan-* "faydalanmak" (CK, 24), *bağın-* "uymak, tabi olmak" (CK, 36), *burun-* "buruşmak, kasılmak" (CK, 65), *hazlan-* "hoşlanmak" (CK 150), *rahatlan-* "rahat etmek" (CK, 239) vb.

***-(X)t-*:** Yaygın bir ettirgenlik biçimbirimi olan *-(X)t-*'nin de CK'deki YOK etiketli maddebaşları incelendiğinde türetim sürecinde işlek olduğu belirlenmiştir: *doysat-* "doyurmak" (CK, 100), *ekit-* "insaf etmek" (CK, 110), *kavşıt-* "kavuşturmak" (CK, 185) vb.

***-(X)ş-*:** İşteşlik biçimbirimi *-(X)ş-*'nin de CK'deki YOK etiketli sözcüklerin türetiminde aktif bir rol oynadığı gözlemlenmiştir: *dengeş-* "denkleştirmek" (CK, 90), *gerçeleş-* "tahakkuk etmek" (CK, 130), *hısımlaş-* "akraba olmak" (CK, 152) vb.

***-GA-*:** Bu biçimbiriminin Eski Türkçede eylemlere eklenen seyrek bir biçimbirim olan *-GAr-* biçimbiriminin sonundaki /r/ sesinin düşürülmesiyle türetildiği görüşündeyiz. CK'deki YOK etiketli kimi sözcüklerde de bu biçimbirim eylemden eylem türetme işlevini üstlenmiştir: *batka-* "iflas etmek" (CK, 43), *değişke-* "değiştirmek, değişiklik yapmak" (CK, 88), *savga-* "müdafaa etmek" (CK, 247) vb.

-DXr-: CK'deki YOK etiketli maddebaşları incelendiğinde ettirgenlik biçimbirimi *-DXr-*'ın türetkenlik oranının da yüksek olduğu görülmüştür: *deneştir-* "karşılaştırmak" (CK, 90), *hızlaştır-* "acele ettirmek" (CK, 152) vb maddebaşlarında bu biçimbirim karşımıza çıkmaktadır.

***-sA-*:** Türkiye Türkçesinde addan eylem türeten bu biçimbirimin CK'de hem addan eylem hem de eylemden eylem türettiği gözlemlenmiştir. CK'deki YOK etiketli maddebaşlarında bu biçimbirimin eylemden eylem türetme işlevine rastladığımız sözcüklerden bazıları şunlardır : *dursa-* "tatil etmek" (CK, 120), *kaçınsa-* "yalandan bahaneler bularak bir işten kaçmak" (CK, 174), *tutsa-* "tevkif etmek" (CK, 286).

-I-: Eylemin gösterdiği hareketin daha kuvvetli bir biçimde yapıldığını belirten (Eker, 2003: 294) bu biçimbirim hem Türkiye Türkçesinde hem de CK'de YOK etiketli maddebaşlarının türetim sürecinde işlek değildir: *esi-* "ilham etmek" (CK, 118) vb.

***-(X)r-*:** Ettirgenlik biçimbirimi *-(X)r-*'ın CK'deki YOK etiketli maddebaşlarının türetim sürecinde diğer çatı biçimbirimlerinin aksine işlek olmadığı görülür: *boşar-* "terhis etmek, tahliye etmek, serbest bırakmak" (CK, 59) vb.

***-GXr-*:** Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait bir ettirgenlik biçimbirimi olan ve Türkiye Türkçesinde kullanılmayan *-GXr-* biçimbirimin CK'deki YOK etiketli maddebaşlarından ikisinde türetimi sağladığı görülmüştür: *belgirt-* "tayin etmek" (CK, 47), *bilgir-* "bilgilendirmek, tebliğ etmek" (CK, 53).

***-A-*:** Bu biçimbirimin de eylemin anlamını kuvvetlendirdiği belirtilmiştir (Eker, 2003: 294). CK'daki YOK etiketli maddebaşlarının türetiminde işlek bir biçimbirim değildir. Tek örnekte karşımıza çıkar: *ayra-* "ayrı tutmak" (CK 32).

-ce-: Bu biçimbirimin eylemden eylem yapma işlevinde Türk dilinin herhangi bir döneminde rastlanmamıştır. Ancak CK'deki YOK etiketli 1 maddebaşında bu sözcüğün eylemden eylem türettiği belirlenmiştir: *yetince-* "telafi etmek" (CK, 326).

SONUÇ

Dilde sadeleşme ve özleşme düşüncesinin temel amacı Türkçeyi Arapça ve Farsçadan alınmış sözcüklerden kurtarmak ve var olan her türlü kavramı açıklayacak ve ifade edecek bir seviyeye ulaştırmaktı. Bu süreçte bunu gerçekleştirmek için yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan CK'de yer alan birçok sözcüğün bugün hala kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda tespit edilen, türetilen ya da üretilen bir grup sözcüğün ise ya hiç kullanıma girmediği ya da çeşitli sebeplerle dilin konuşurları tarafından benimsenmediği belirlenmiştir.

Bu çalışmada CK'de yer alan bugün kullanımdan düşmüş eylem soylu maddebaşlarının hangi biçimbirimlerle türetildiği incelenmiş ve bu inceleme sonucunda söz konusu sözcüklerin on sekiz biçimbirimle türetildiği belirlenmiştir: *+A-, -A-, -ce-, +DA-, -DXr, +I-, -I-, -GA-, -GX, -GXr-, +lA-, -(X)n-, -(X)r-, +sA-, -sA-, +sXrA-, -(X)ş-, -(X)t-.*

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1972). Bir Sözlük. Türk Dili Dergisi. XXVII/254: 224.
Atalay, B. (1946). Türkçede Kelime Yapma Yolları. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
CK = (2017) Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu. Ankara: TDK Yayınları.
DS = Derleme Sözlüğü. www.sozluk.gov.tr
Eker, S. (2003). Çağdaş Türk Dili. Ankara: Grafiker Yayınları.
Erdem, M. (2016). Türkçede Türetkenlik ve Türetkenliği Ölçme Yöntemleri. Türkbilig (32). 169-180
GTS = Güncel Türkçe Sözlük. www.sozluk.gov.tr
Heid, U. (2001). Türkiyede Dil Devrimi. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
İkinci Türk Dili Kurultayı (1934). Müzakere Zabıtları ve Tezler.
İmer, K. (1976). Dilde Değişme ve Gelişme Açısından Türk Dil Devrimi. Ankara: TDK Yayınları.
Lewis, G. (2016). Trajik Başarı Türk Dil Reformu. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
Öztürk, A. Ö. (2019). Din İnkılabının Türkçenin Sözvarlığına Etkileri. Ankara: TDK Yayınları.
Tekin, T. (2003). Orhon Türkçesi Grameri. İstanbul: Sanat Kitabevi.
TS = Tarama Sözlüğü. www.sozluk.gov.tr
Uzun, N. E., Uzun, L. S. vd. (1992). Türkiye Türkçesinin Türetim Ekleri. Ankara: Şirin Kırtasiye.
Uzun, N. E. (2006). Türetim Eklerinin Türetkenliğini Ölçme Önerileri Üzerine. 20. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde (s. 147-159). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

TÜRKİYE'DE EĞİTİM ALAN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLENMESİ VE ADAPTASYONU ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Gülnare HÜSEYNLİ
Ankara Üniversitesi, gulnare.huseynli0@gmail.com

Özet

Bu çalışma farklı kültürel değerlere sahip yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeyleri, adaptasyon süreçleri ve karşılaşdıkları sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Nitel araştırma yaklaşımından kültür analizi araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılarak elde edilen veriler enduktif içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma grubunu Türkiye'nin başkenti Ankara'ya yüksek lisans ve doktora eğitimi almak maksadi ile gelen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için "amaçlı örneklem" yöntemlerinden biri olan "homojen" örneklem kullanılmıştır.

Kültürlenme bireyin yeni bir kültüre adapte olma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin farklı kültürlere mensup bireylerle uzun süreli teması sonucunda kültürel, davranışsal ve psikolojik değişimler oluşmaktadır. Farklı inanç ve kültürlere sahip bireyler arasında kültür etkileşimi mikro ve makro düzeyde kültürel değişimlere yol açmaktadır. Adaptasyonu bireyin farklı kültürlerdeki bireylerle ilişki kurması ve farklı kültürel yaşama uyum sağlaması olarak nitelendirdiğimizde kültürlenme ile büyük ölçüde ilişkili olduğu görülebilmektedir. Adaptasyon bireyin yeniliğe ve değişime açık olması, sorunlarla başa çıkabilmesi, sabırlı davranışları sonucu farklı kültürlere veya kendi gelenek ve kültürüne alışma süreci olarak ta ifade edilebilmektedir. Adaptasyon ve kültürlenmenin ortak yanları ve aralarındaki ilişki kültürlerarası adaptasyon kavramının oluşmasına sebep olmaktadır.

Bu eksende, bu çalışmada kültürlenme, kültürler arası stratejiler, adaptasyon, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de uyum süreci, kültürlenmesi ve yaşadıkları sorunlar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlenme, Adaptasyon, Kültürlenme Stratejileri, Psikolojik Kültürlenme.

Abstract

This study is carried out to determine the acculturation strategies, adaptation prosses and problems of foriegn students with different cultural values. In the study etnography research design which is one of the qualitative researh approach is used. In this study, the datas obtained by semi-structed interview form are analyzed by enductive content analysis technique. The research group is foriegn students who are doing master and PhD in Ankara where is capital of Turkey. Homogeneous sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the research group of the study. Acculturation is defined as the process of adapting an individual to a new culture. Cultural, behavioral and psychological changes occur as a result of long-term contact of individuals with people belonging to different cultures. Cultural interaction between individuals with different beliefs and cultures leads to cultural changes at the micro and macro levels. When we define adaptation as an individual's relationship with people in different cultures and adaptation to different cultural life, it can be seen that it is largely related to accculturing. Adaptation can also be expressed as the process of adaptation to different cultures or to their own traditions and culture as an individual is open to innovation and change, can cope with problems and be patient. The common aspects of adaptation and acculturation and the relationship between them lead to the formation of the concept of intercultural adaptation. In this context, in this study acculturation, acculturation strategies, adaptation, adaptation process , acculturation and experienced problems of foreign students in Turkey are examined.

Keywords: Acculturation, Adaptation, Acculturation strategies, Psychological Acculturation.

GİRİŞ

Kültürlenmenin klasik tanımı Redfield, Linton ve Herskovts tarafından yapılmıştır. Redfield ve arkadaşlarına göre (1936) kültürlenme farklı kültür gruplarının sürekli temas halinde bulunduklarında gruplardan birinin veya her ikisinin orjinal kültür düzeyinde değişikler oluşmaya başladığında ortaya çıkan olayları kapsamaktadır. Zamanla kazanılan değişimler çapraz kültürel uyum ve etkileşim sonucu oluşsa da gruplardan birinde daha fazla değişim meydana gelmektedir.

Her bir birey ve toplum diğerlerinden kültürel, davranışsal ve sosyoekonomik düzey olarak farklılık göstermektedir. Artık günümüz toplumları eskisi gibi izole olmuş değil, kültürel yönden çoğulcu, farklı kültürlerden etkilenmiş durumda olmaktadırlar. Kültürler arası uzun süreli temas yeni değerler kazandıran yaratıcı bir süreç oluşturmaktadır. Ticari, politik ilişkilerin yanı sıra göç, geçici ikamet, savaş sonucu askari işğal, yurtdışında iş ve eğitim gibi durumlar kültürlenmeye sebep olan önemli faktörlerdir. Psikolojik kültürlenme hem sahip olduğu kültürün değişiminden hem de farklı grupların kültürel etkisinden doğrudan etkilenen bireylerde meydana gelen değişimlerden oluşmaktadır. Kültürel değişim ise farklı bir grubun üyelerinin diğer farklı grubun etkisiyle kültürel yönden karşılıklı veya tek taraflı değişime uğraması olarak gözlemlenmektedir. Kültürel değişim daha çok gruplar arası gerçekleşse de pskolojik kültürlenme bireyin psikolojisinde ortaya çıkan bir değişimi içermektedir. Hem psikolojik hem de kültürel değişim ilk başlarda stresli ve zaman alan bir süreç olmaktadır (Bekman & Koç, 2018, s. 247, 248). Bu stresli süreç zamanla alışmaya ve karşılıklı uyuma dönüşebilmektedir. Türkiye toplumlarında da Türklerin yurtiçi ve yurtdışı ikamet değişimleri, Türkiye'ye göçlerin hızla artması ve Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler etkisi kültürlenmeye yol açabilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerini, adaptasyon süreçlerini ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunları incelemektir.

Yapılan araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'yi seçme sebepleri nelerdir?
2. Adaptasyon sürecinde hangi konularda zorluk veya kolaylık yaşamışlar?
3. Türk kültürünü benimseme de zorluk yaşamışlar mı?
4. Dil farklılıkları veya benzerliği adaptasyon sürecinde ve kültürlenmede rol oynamakta mıdır?
5. Kültür farklılığı veya benzerliği adaptasyon sürecinde ve kültürlenmede rol oynamakta mıdır?
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenmelerinde kültürlenme stratejilerinden hangisi daha yaygın olmaktadır?
7. Yabancı uyruklu öğrencilerle Türklerin birbirlerine karşı tutumları adaptasyon sürecinde ve kültürlenmede kendini nasıl yansıtmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kültür analizi (etnografya/etnography) deseni kullanılmıştır. Kültür analizi hem bireysel algı ve davranışın hem de toplumsal değerler, normlar gibi kültürel unsurların tanımı ve analizi için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 67). Bu bağlamda, kültür analizi insan topluluğuna ve kültürüne vurgu yapmaktadır. Kültür analizi yapılırken araştırmacının birebir katılım sağlayacağı, gruplarla vakit geçirebileceği ortamlarda güvene dayalı, ayrıntılı ve derinlemesine bir çalışma yürütmesi gerekmektedir (Merriam, 2018, s. 27).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubunu Ankara iline yüksek lisans ve doktor eğitimi almak maksadı ile gelmiş yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden homojen örnekleme türü kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacına bağlı kalarak bilgi açısından zengin durumların belirlenerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır. Grup içi değişmenin en aza indirilmesini temel alan homojen (benzeşik) örneklem türü ise benzeşik bir alt grubun veya durumun belirlenerek çalışmanın burada yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz , & Demirel, 2018, s. 92, 94).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda ilk olarak öğrencilerin demografik verileri ile ilgili sorular, ardından ise çalışmanın amacına yönelik hazırlanan esas kapalı ve açık uçlu sorular yer almıştır. Araştırma boyunca bu alanda daha önce çalışma yapmış olan, araştırmada yer almayan öğrencilerle akran bilgilendirmesi yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorulara bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren iki hocanın görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle ayrı ayrı derinlemesine görüşme (in-depht interview) yapılmıştır. Derinlemesine görüş gereksinimlerin değerlendirmesi, program geliştirme, konu tespiti, strateji planlama dahil birçok çeşitli amaçlar için kullanılan bir nitel veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır. Derinlemesine görüşmeler daha az insandan daha çok bilgi derinliği ortaya çıkaran sorular sormayı hedeflediğimiz durumlar için uygun görülen bir teknik olmaktadır (Guion, Diehl, & McDonald, 2001, s. 1). Görüşme yapılmadan önce katılımcılara çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, ses kaydı yapabilmek için izin alınmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmede tüm önemli konular araştırılıncaya kadar katılımcı dinlenilmiş, gözlem yapılmış ve görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. Veri toplama aracında (görüşme formu) yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Eğitim için Türkiye’yi seçme sebepleriniz nelerdir? Lütfen anlatınız.
2. Türkiye ile ilgili ilk izlenimleriniz nedir? Lütfen anlatınız.
3. Türkiye ile ilgili şuanki izleniminiz nedir? Lütfen anlatınız.
4. Türk öğrencilerle bir sorun yaşadınız mı (yaşadıysanız sizde bıraktığı etkiler nelerdir)? Lütfen anlatınız.
5. Üniversite ortamında bir sorun yaşadınız mı (yaşadıysanız sizde bıraktığı etkiler nelerdir)? Lütfen anlatınız.
6. Adaptasyon sürecinde zorluk yaşadınız mı?
7. Adaptasyon sürecinde hangi konularda zorluk yaşadınız? Lütfen anlatınız.
8. Dil konusunda sıkıntı yaşadınız mı? Lütfen anlatınız.
9. Türk kültürünü benimsemede zorluklar veya kolaylıklar yaşadınız mı? Lüten anlatınız.
10. Kendi kültürünüzden ortak değerler bulabildiniz mi? Lütfen anlatınız.
11. Bakış açınızda herhangi bir değişim oldu mu? Lütfen anlatınız.
12. Türkiye’de en fazla kimlerle zaman geçiriyorsunuz?
13. Etrafınızda kendi ülkenizden birileri var mıdır (yoksa olmasını ister misiniz)?
14. Türklerin size karşı tutumları nasıl? Lütfen anlatınız.
15. Sizin Türklere karşı tutumlarınız nasıl? Lütfen anlatınız.

16. Ülkenize geri dönmeyi mi yoksa Türkiye'de kalmayı mı daha çok istiyorsunuz?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde sesli olarak kaydedilen veriler yazılı hale getirilmiş, nitel yöntemler için kullanılan betimsel ve enduktif içerik analizi yolu ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yolu ile özetlenen veriler içerik analizi ile daha derin analize tabi tutularak düzenlenmesi yapılmıştır. Bu bağlamda, içerik analizi verilerin tanımlanmak ve verilerin içerisindeki gerçekleri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242). Enduktif içerik analizi açık kodlama, kategori oluşturma ve soyutmalayı içeren bir içerik analiz tekniği olmaktadır. Açık kodlama elde edilen bilgi ve başlıkların yazılmasıdır. Daha sonra kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmaktadır. Enduktif içerik analizinde elde edilen bilgilerin kodlanmasıyla tümevarımsal olarak genel temalar oluşturulmaktadır (Elo & Kyngas, 2008, s. 109, 110).

Görüşme sonucu elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak bireylerin cevaplarından doğrudan alıntı yapılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizin ardından verilerin daha derinden incelenmesi için enduktif içerik analizi kullanılmıştır. Enduktif içerik analizi yapılırken elde edilen veriler göz önünde bulundurularak çalışmanın amacına uygun kodlamalar yapılmış, temalar oluşturulmuş ve son olarak bulgular kısmında yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacı ile bilimsel araştırma dersi veren ve araştırmaya katılmayan iki hocadan görüşleri alınarak onay denetlemesi yapılmıştır.

Kültür, Kültürlenme, Kültürler Arası Stratejiler

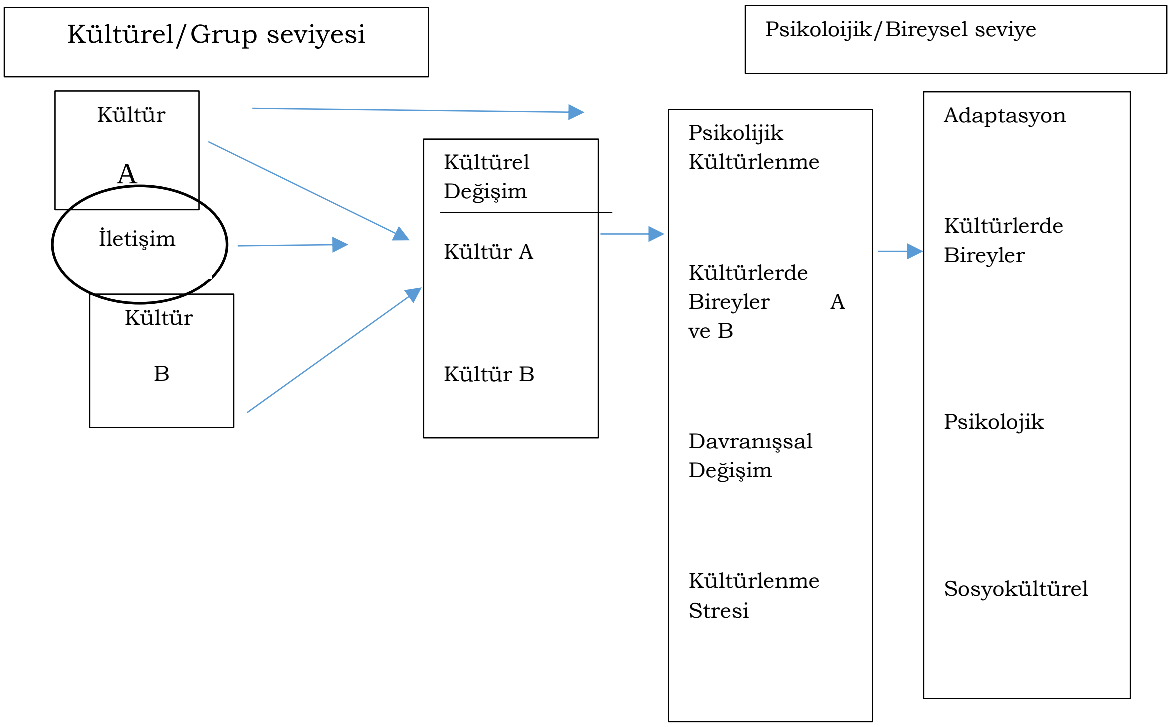
Kültür

Çok eskilere dayanan insan toplumlarında görülen ve günümüze kadar varlığı sürdürülen kültür sosyal psikolojide belirli insan topluluklarının inançlarını, davranışlarını, iletişim tarzlarını ihtiva eden yaşam tarzı olarak, antropolojide ise bir toplumun kendine özgü özelliklerini, çeşitli sosyal sürecin birleşimini kapsayan insan ve toplum kuramı olarak belirtilmiştir (Şeker, 2005, s. 40). Rice kültürü toplumlarda insanlar tarafından belirli amaçları doğrultusunda oluşturulan değerler, inaçlar, tutumlar ve farklı anlamlı semboller olarak tanımlamıştır. Kültürün diğer bir tanımı ise bir toplumu kendine özgü şekillendiren, topluma özel bir çevre olma imkanı kazandıran kural ve sorumlulukların oluşturduğu bir bütün olarak belirlenmiştir. Triandis kültürü insanlar tarafından oluşturulmuş ve uygulanan bir yaşam tarzı olarak tanımlamıştır. Solomon Triandis'in bu tanımından yola çıkarak kültürü toplumun kişiliği olarak vurgulamıştır (Şerif, 2014, s. 3).

Kültürlenme

Kültürlenme farklı bir grup üyesinin diğer bir grup üyesiyle teması sonucunda kültürel ve psikolojik değişimi içermektedir. Ticari, politik ilişkilerin yanı sıra göç, geçici ikamet, savaş sonucu askari işğal, yurtdışında iş ve eğitim gibi durumlar kültürlenmeye sebep olan önemli faktörlerdir (Bartlett Lasley, 2017, s. 110). Redfield kültürlenme sürecine psikolojik bir boyut kazandırmıştır. Teske ve Nilson ise ilk olarak kültürlenmenin tamamen psikolojik olduğuna dair bir bakış açısı oluşturmuşlardır. Bu yazarlara göre kültürlenme, davranış kalıplarını, toplumsal normları, kurumsal değişiklikleri ve en önemlisi değerleri içermektedir. Teske ve Nilson araştırmalarını yaparken çeşitli kültür üyelerinin nasıl uyum sağladıklarına dair psikolojik analizler ileri sürmüşlerdir. (Padilla & Perez, 2003, s. 37) Psikolojik kültürlenme hem sahip olduğu kültürün değişiminden hem de farklı grupların kültürel etkisinden doğrudan etkilenen bireylerde meydana gelen değişimlerden oluşmaktadır. Kültürel değişim ise farklı bir grubun üyelerinin diğer farklı grubun etkisiyle kültürel yönden karşılıklı veya tek taraflı değişime uğraması olarak gözlemlenmektedir. Hem psikolojik hem de kültürel değişim ilk başlarda stresli ve zaman alan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu stresli süreç zamanla alışmaya ve karşılıklı uyuma dönüşebilmektedir (Bekman & Koç, 2018, s. 247, 248). Kısaca kültürlenme farklı kültürlerin karşılaşması ve teması sonucunda bireylerin ya da toplumların birbirlerinin kültürlerinden etkilenmesi olarak bilinmektedir (Şeker, 2005, s. 41). Yukarıda belirtildiği gibi kültürlenme süreci zor ve stresli bir süreç olmaktadır ve bu durum bireyin psikolojisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kültürlenme sürecine geçiş evresi bir değişim evresidir ve kendisi de üç evreden oluşmaktadır. İlk evreyi oluşturan ayrılma evresinde birey sosyal rolüyle ilişkisini kesmektedir. İkinci evrede artık içinde bulunduğu yeni role adapte olur ve değişmeye başlar. Son evre olan birleşme evresinde ise birey yeni rolü ile bütünleşmiştir. Bireylerin kültürlenme süreçlerinde geldikleri toplumun özellikleri dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bireyler bulundukları toplumun kültürel yapısı ile şekillenirler. Bu yüzden de bireyin dahil olduğu toplumun kültürel özellikleri ile sahip olduğu toplumun kültürü arasında büyük farklılık ve uyuşmazlık bulunursa kültürel mesafe artar ve bu durum bireyin kültürlenmesinde olumsuz etkiler oluşturabilir (Ramin & Öğülmüş, 2016, s. 91).

Berry ve Sam (2010, s. 473) kültürlenmeni daha derinden anlayabilmek için temas halinde olan iki veya daha fazla grup arasındaki bireysel ve grup seviyesinde meydana gelen kültürlenmeyi özetleyen ve ilişkilendiren bir çerçeve oluşturmuşlardır (şekil 1). Bu çerçevenin yanı sıra iki orjinal kültür grubunun temasa geçmeden önceki temel özelliklerini anlamak ve dikkate almak kültürlenmeni tanımlamak açısından gereklidir. Bireylerin veya grupların kültürlenmesi onlara toplumda sosyokültürel ve psikolojik nitelikler kazandırmaktadır. Bu bağlamda, temas halinde olan iki kültürel topluluk arasındaki iletişim ilişkilerinin doğasını ve kültürlenme sırasında ortaya çıkan kültürel değişimi anlamak çok önemlidir. Bu değişimler birey veya gruplarda basit davranış değişimlerinden (konuşma, giyinme, yeme biçimleri) daha sorunlu davranış biçimlerine (belirsizlik, kaygı bozukluğu, depresyon, stres) yol açabilmektedir.



Şekil 1. *Kültürlenmeni kavramlaştırmak ve incelemek için bir çerçeve* (Sam & Berry, 2010, s. 474).

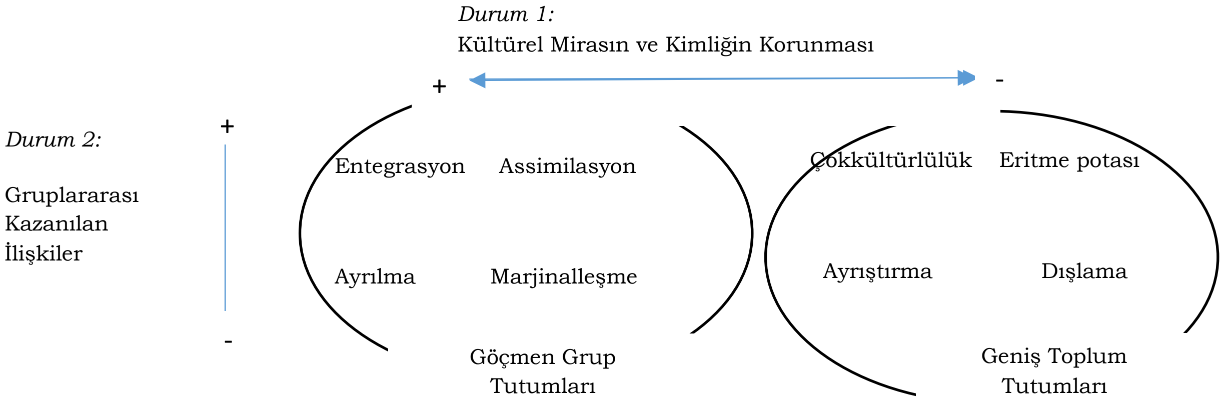
Kültürler Arası Strateji

Kültürlenme kavramı birey ve toplumun farklı kültürlerle uzun süreli teması sonucunda meydana gelen davranışsal ve psikolojik değişimler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sürekli farklı kültürler içerisine girerler ve değişimler yaşarlar. İnsanlar arasındaki sosyal etkileşimin devamlılığı nedeniyle değişim herzaman devam eder. Lakin kültürlenme farklı bireylerde farklı sonuçlar gösterebilmektedir. Bireylerin tutumlarına bağlı olarak kültürlenmede çeşitli yollar tanımlanmıştır. Birincisi bireyin veya grupun kendi kalıtsal kültürünü ve kimliğini korumak istediği durumdur. İkincisi ise bireylerin kendi gruplarının dışında başka gruplarla iletişim kurmak, onların toplumuna katılmak istediği durumdur. Berry (1974) bu iki temel durumu göz önünde bulundurarak asimilasyon, entegrasyon, ayrılma ve marjinalleşme olarak adlandırdığı dört kültür stratejisini benimsemiştir.

Bireyler kendi kültürel özelliklerini sürdürmek istemeyip farklı kültürlerle etkileşime girmek istiyorsa bu *asimilasyon* olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejide birey veya etnik gruplar yaygın ve genel hedeflerin peşinden koşarak daha geniş toplumla kimliğini kazanma kararı almaktadır. Göçmen topluluğun yeni toplumun hedeflerini, kültürünü kabul etmeye istekli olduğu durumlarda gönüllü asimilasyon meydana gelmektedir. Asimilasyonun diğer bir boyutu ise zorunlu assimilasyondur. Bu stratejide bireyin ya da grubun kültürünü bırakma kararının daha büyük toplum tarafından dayatılması ve mecbur bırakılması nedeniyle gönüllü asimilasyondan tamamen farklılık göstermektedir. Bireylerin hem kendi kültürlerini sürdürmek isteyip, hem de diğer kültürlerle etkileşime geçmesi ise entegrasyon (bütünleşme) stratejisi olarak isimlendirilmektedir. Kültürel açıdan farklı grupların serbest ve düzenli şekilde birleşmesi, bazı ortak hedefler tarafından motive edilmektedir. Seçim özgür olduğu için birey bir gruptan diğerine geçebilmektedir (Berry, 1974, s. 19, 20) Birey kendine özgün kültür özelliklerini sürdürüp, diğer kültürlerle etkileşime girmekten kaçınıyorsa *ayrılma,* ne kendine özgü kültürünü ne de diğer kültürleri sürdürmek istemiyorsa *marjinalleşme* stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Balta, 2018:489).Yapılan çalışmalarda Türk gençlerinin başka göçmen gençlerle kıyaslandığı zaman kendi kültürlerine daha fazla bağlı kaldıkları gözlemlenmiştir (Bekman & Koç, 2018, s. 250, 255).

Hem etken (geniş toplum) grubun üyeleri hem de azınlık grubun üyeleri temas sonucunda kültürlenmeye mazruz kalmaktadır. Kültürlenmenin gerçekleştiği çoğu durumlarda bireylerin tutum ve davranışlarında değişimler gerçekleşmektedir (Saygın & Hasta, 2018, s. 317). Bourhis ev sahibi ve göçmen grup arasında oluşan kültürlenme ilişkilerini dikkate alarak Berry'nin stratejilerini geliştirmiş, geniş toplumun (ev sahibi toplum) kültürlenme zamanı gösterdikleri kültürlenme yönelimlerini bütünleşme, asimilasyon, ayrıştırma (segregasyon) ve dışlama (exclusion) olarak belirlemiştir (şekil 2). Geniş toplumun göçmen topluma kıyasla daha fazla avantaja ve güce sahip olması nedeniyle göçmen toplumun kültürlenmesinde geniş toplumun büyük etkisi olmaktadır. Ev sahibi toplum ayrıştırma veya dışlama yönelimi gösterirse ve bu sebepten göçmen toplum ayrımcılığa maruz kalırsa, kültürlenme sürecinde ayrılma veya marjinalleşme stratejisini benimsemektedir. Her iki kültürel toplumun uyumlu ve olumlu davranışları bütünleşme veya asimilasyon stratejisine sebep olmaktadır (Horenczyk, Lahri, Sam, & Vedder, 2013, s. 206, 207).

Ward'a göre (1999, s. 423-425) uyum (adaptasyon) kültürlenme sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Adaptasyon bireysel düzeyde psikolojik ve sosyo-kültürel uyum olarak ikiye ayrılmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi kültürlenmenin psikolojik ve sosyo-kültürel etkileri uyum sürecine aynı orantıda etki etmektedir. Stres ve yaşanan uyum problemleri bireysel ve toplumsal düzeyde etkisini göstermektedir. Özellikle ayrılma ve marjinalleşme yüksek seviyede kültürel stresle ilişkilidir. Uyum sürecinde yaşanan zorluklar yeni bir kültürde ikamet süresi, dili öğrenme becerisi, ev sahibi toplumla ortak kültürel değerlerin olup olmaması gibi değişkenlere bağlı olmaktadır. İlk başlarda ortaya çıkan uyum problemleri zamanla azalma göstermektedir. Özellikle ortak kültürel değerlere sahip gruplar arasında psikolojik sıkıntılar daha az olmaktadır.



Şekil 2. *Etnokültürel gruplarda ve daha büyük toplumlarda kültürlenme (Berry, 2001, s. 618).*

BULGULAR

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirilmiştir. Görüşemeye katılan öğrencilerin demografik özellikleri, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleri, Türkiye'de uyum süreçleri, dil ve kültür farklılıklarının veya benzerliklerinin uyum ve kültürlenme süreçlerine etkileri, kültürlenme statejilerinden hangisinin daha yaygınlık gösterdiği, Türklerle iletişimin onların adaptasyon ve kültürlenme süreçlerine nasıl yansıdığı incelenerek, bulgular kısımında yer almıştır.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Ankara'da gerçekleştirilen saha araştırması sürecinde yapılan görüşmeler yabancı uyruklu yüksek lisans ve doktora öğrencileri olmak üzere toplam 10 kişiyi kapsamaktadır. Katılımcıların vatandaşı olduğu ülkeler Tayvan, Azerbaycan, Kazakistan, Gürcistan, İran, Irak, Fas, Cezayir olmaktadır. Görüşemeye katılan öğrencilerin 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların 10 'u da bekardır. Yaş dağılımının 22 (1 kişi) ve 34 (1 kişi) arasında değiştiği görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin Türkiye'de bulunduğu müddet 1,5 ve 7 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan hiçbirinin çalışmadığı, bazılarının burslu olduğu, bazılarının kendi imkanları ile eğitim aldığı saptanmıştır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim İçin Türkiye'yi Seçme Nedenleri

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bilgiler göz önünde bulundurularak yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleri " coğrafi yakınlık", "dil ve kültürel yakınlık", " din yakınlığı", "burs imkanları", "daha iyi eğitim olanakları", "Türk dili ve kültürünü öğrenme isteği", olmak üzere 6 tema üzerinde değerlendirilmiştir. Bu nedenler katılımcılardan bir tanesi **NA27**'ın cevaplarında da görülmektedir:

> *"Türkiye'yi seçme sebeplerimden birincisi Türkiye ve ülkemin sınır, komşu devlet olması. Maddi açıdan da gidip gelmek çok kolay. Uçakla gidip gelme imkanımız olmadıkta bile kara yolları ile gidip gelme imkanımız vardır. Kendi imkanlarımla bunları sağlaya bileceğimi düşündüm. Din ve dil açısından yakınlık konusunu dikkate aldım. Ayrıca ortak kültürel değerlerimiz de mevcut. Yabancılık çekmeyeceğimi düşündüm.... Eğitim açısından da kendi ülkemle kıyasladığımda daha önde olduğunu göz önünde bulundurdum. Hem de Türkiye'ye karşı sevgi oluşmaya başlamıştı içimde. O yüzden de gelip Türkiye'de yaşayıp gözlemleyerek hayal ettiğim gibi bir Türkiye var mı onu merak ettim".*

Coğrafi yakınlık

Katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçme sebeplerinde coğrafi yakınlığın esas belirleyicilerden biri olduğu görülmektedir. Türkiye'ye komşu olan ülkelerden gelen öğrencilerin bu belirleyici sebebi göz önünde bulundurarak seçim yaptıkları saptanmıştır. Katılımcıların kendi ülkelerine daha yakın coğrafya seçmelerinin, ülkelerine gidip gelme imkanlarının daha kolay olmasının, coğrafi yakınlığın sağladığı bazı ortak ve benzer değerlerin mevcutluğunun onlar üzerinde oluşturduğu psikolojik bir rahatlama ve olumlu bakış açısından kaynaklandığı görülmektedir. Çalışma grupundan dört öğrenci eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin coğrafi yakınlığa dayandığını şöyle dile getirmiştir:

> *"Birincisi Türkiye bize komşu ülke. Bizim ülkede atanmak için yurtdışı eğitim şart, bu yüzden de yurtdışında eğitim alma kararı aldım. Komşu ülkelerden birini seçmem gerekti. Annem yalnız olduğu için ona yakın olmam gerekti. Hem bunları yapıp hem de hedeflerimi gerçekleştire bilmek için Türkiye'yi seçtim"* (TB34).
>
> *"Birinci nedenim coğrafi yakınlık. Coğrafi yakınlığın adaptasyon sürecimi daha kolay geçirmeme ve bir sorun yaşamamama sebep olacağını düşündüm. Hava durumumuz, iklim şartlarımız bile benzer"* (MN32).
>
> *"Eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerimden ilki coğrafi yakınlık oldu ... Türkiye'den başka ülkelerde de eğitim alma şansım vardı. Hatta İngiltere'de bile yüksek lisans eğitimi alma imkanım olmasına rağmen ülkeme ve aileme daha yakın olmak için, coğrafi yakınlığı dikkate alarak Türkiye'yi seçtim"*(MB27).
>
> *"Türkiye ile ülkem komşu devletler. Maddi açıdanda gidip gelmek çok kolay. Uçakla gidip gelme imkanımız olmadıkta bile kara yolları ile gidip gelme imkanımız vardır. Kendi imkanlarımla bunları sağlaya bileceğimi düşündüm"* (NA27).

Dil ve kültürel yakınlık

Katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin temelini oluşturan bir diğer belirleyici olarak dil ve kültürel yakınlık teması saptanmıştır. Türkiye'de kendi kültürlerinden ortak değerler bulabilmek katılımcıların adaptasyon süreçleri ve psikolojik durumları üzerinde etkili olmaktadır. İster dil yakınlığı, isterse de kültür yakınlığı katılımcıların kolay uyum sağlama, daha az zorluk yaşama ve eğitimlerinde daha başarılı olma gibi olumlu izlenimlerle Türkiye'yi seçmelerine sebebiyet vermiştir. Aşağıda katılımcıların eğitim için Türkiye'yi dil ve kültürel yakınlık nedenlerinden dolayı tercih ettiklerine dair ifadeleri yer almaktadır:

> *"Dil ve kültürel açısından yakınlık konusunu dikkate aldım. Yabancılık çekmeyeceğimi düşündüm"* (NA27).
>
> "*Dil ve kültürel yakınlığın daha kolay bir uyum süreci geçirmeme sebep olacağını düşündüm. Ortak kültürel değerlerimiz var. Bunları da dikkate alarak Türkiye'yi tercih ettim"* (MN32).

Bu iki katılımcı dışında diğer katılımcılar içerisinde de dil ve kültürel yakınlığı dikkate aldıklarını dile getiren öğrenciler mevcut olmaktadır.

Burs imkanları

Coğrafi yakınlık, dil ve kültürel yakınlık gibi nedenlerin yanı sıra katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin temel belirleyicilerinden biri de Türkiye Cumhuriyeti'nin yabancı uyruklu öğrenciler için sağladığı eğitim bursu olanağı olmaktadır. Özellikle Türkiye'de eğitim almak istemelerine rağmen maddi imkanları el vermeyen katılımcıların bu şansı sağlamalarında burs imkanlarının katkısı açıkça görülebilmektedir. Türkiye'nin devlet üniversitelerinde eğitim alma, sigorta, barınma imkanlarını sağlayan eğitim bursu diğer nedenlerle birlikte katılımcıların eğitim için Türkiye'yi seçmelerinde etkili olan nedenler arasında olmaktadır. Katılımcılar eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinden bir diğerinin burs imkanları olduğunu şöyle ifade etmişlerdir:

> *"Yurtdışında eğitim alabilmem için burs bulmam gerekti. Maddi olarak ailem destek veremeyecekti. Babamı kaybettim çünki. Annem da hastaydı. Herşeyi kendim yapmak zorundaydım. Hem okumam hem çalışmam hem de anneme bakmam gerekliydi. Burs araştırdım. Türkiye Bursları programını buldum çok hoşuma gitti bu burs fırsatı çünki*

> *herşeyi karşılıyordu. Eğitim, konaklama, sigorta, kendini geliştirmek için çeşitli programlar... Bu sebeplerden dolayı burs imkanları hoşuma gitti. Başvuru yaptım ve kazandım"* (TB34).

Türkiye Cumhuriyeti'nin yabancı uyruklu öğrencilere sağladığı burs olanaklarının katılımcıların Türkiye'de eğitim alma şansını daha da yükselttiği görülmektedir. Burs kazanan öğrencilerin yanı sıra kendi imkanlarıyla okuyan öğrencilerin eğitim için Türkiye'yi seçme sebepleri din, dil yakınlığı, iyi eğitim alma olanakları olarak belirlenmiştir.

Daha iyi eğitim olanakları

Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan diğer bir husus da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de daha iyi bir eğitim alma imkanlarını elde etme fırsatlarının olmasıdır. Daha iyi bir eğitim alma ve kendini geliştirme fırsatı kazanmak amacıyla Türkiye'ye eğitim göçü gerçekleştiren katılımcılardan ikisinin düşünceleri aşağıda şu şekilde yer almıştır:

> *"Türkiye ile birlikte başka üç ülkeye daha burs kazanmıştım. Avrupa ülkelerinden, İtalya, Çek Cumhuriyeti, Polonya ülkelerini de kazanmıştım. İtalya'da kazandığım bölüm Avrupa Siyaseti idi, bana uymuyordu. Seçim olarak Türkiye kaldı. Ayrıca Siyasetin ana vatanı Amerika olsa da Türkiye'de de siyaset yeteri kadar kaliteli öğretiliyor diye biliyordum. Kendimi alanımda geliştirebileceğimi düşünerek Türkiye'yi seçtim"* (NA22).
>
> *"Eğitim için Türkiye'yi seçme sebebim bölümün Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi olduğu için en iyi Türkiye'de eğitimimi geliştirebileceğimi düşündüm. Ayrıca Türkiye'de eğitimin daha iyi olduğunu düşünüyordum. Burada kendimi daha ileriye taşıyabileceğime inanıyordum"* (ZK30).

Daha uzak coğrafyalardan gelen katılımcıların Türkiye'yi seçme nedenlerinin temelini oluşturan etkenler sırasında ise din yakınlığı veya Türk dili ve kültürünü tanıma isteği olduğu görülmektedir.

Din yakınlığı

Çalışma grubunda dini inancının aynı olması nedeniyle Türkiye'yi seçen kişilerden biri düşüncelerini:

> *"Türkiye'de eğitimin iyi olduğunu duymamın yanı sıra dinimizin aynı olması da buraya gelme kararımı etkilemişti. Dini bayramlarımız çok küçük farklılıları çıkarsak, benzerdir "* diyerek savunmuştur.

Dini inançları ve bayramlarının ortak olmasının Türkiye'de adaptasyon sürecini olumlu etkileyebileceği yönünde izlenimlere sahip olduğu görülmektedir.

Türk dilini ve kültürünü öğrenme isteği

Çeşitli kaynaklardan Türkiye ile ilgili bilgiler edindiğini vurgulayan görüşmeciler Türkiye'yi daha yakından tanımak, Türk dilini ve kültürünü kaynağından öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri düşüncelerini aşağıda belirtilen ifadeleriyle doğrulamıştır:

> *"Bizim ülkede Türkiye'ye ilgili fazla bilgi edinmemiş çok insana rastlayabilirsiniz. Hatta Osmanlı İmparatorluğu'ndan sonraki Türkiye ilgili çok kişinin bilgisi hiç yoktur. Benim ve arkadaşımın da Türkiye ile ilgili fazla bilgilerimiz yoktu. Biz de Türk dilini ve kültürünü en iyi ve doğru şekilde Türkiye'de yaşayarak öğrenebileceğimizi kararlaştırdık*" (JY32).

Dil ve Kültür Benzerliğinin veya Farklılığının, Adaptasyon ile Kültürlenme Sürecinde Etkisi

Katılımcılar içerisinden yakın coğrafyalardan gelen ve ortak kültürel değerlere sahip öğrencilerin Türkiye'de adaptasyon ve entegrasyon süreçlerinde daha uzak coğrafyadan gelen ve kültür farklılıklarına sahip olan öğrencilerin adaptasyon ve entegrasyon süreçlerine nazaran daha kolaylıklar yaşadıkları görülmektedir. Daha uzak coğrafyadan gelen ve kültürel farklılıklara sahip katılımcıların adaptasyon ve entegrasyon süreçlerinin daha zor geçtiği saptanmıştır. Lakin uzak coğrafyalardan gelen katılımcılarda ayrılma veya marjinalleşme saptanmamıştır. Bu durum kültürel farkın büyüklüğüne ve coğrafyanın uzaklığına bakmaksızın katılımcıların Türkiye'de entegra olmalarının mümkünlüğünü kanıtlamaktadır. Dil ve kültür farklılığının adaptasyon sürecine daha çok zaman açısından etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer dil ve kültürlere sahip katılımcıların adaptasyonu daha kısa süre ihtiva ederken, farkılılık gösteren katılımcılarda bu sürenin daha uzun olduğu saptanmıştır. Dil ve kültür farklılığının adaptasyon ve kültürlenme sürecine etkisi ile ilgili yorumlar aşağıda yer almaktadır:

> *"Kültürümüz, dilimiz çok farklı bunun zorluklarını yaşadığımız zamanlar oldu. Bazen bizim bu kadar farklı olmamıza çok açık olmayabiliyorlar. İlk geldiğimizde sıkıntılar ortaya çıkmaya başlamıştı, farklılığın bizi etkilediğini görebiliyorduk. Yemek kültürümüz çok farklı. Pişirilme şekli, tatları çok farklı. Bu bizi olumsuz yönde etkilemişti..... Kültür değişikliği tabiki etkili oldu alışık olmadığımız şeylerle karşılaşıyorduk... Bunun dışında tabiki dil sorunu yaşadık. Özellikle akademik Türkçe konusunda çok zorlandık. Bazen Türklerle anlaşmakta, veya düşüncemizi Türkçe anlatmakta zorluk yaşıyorduk. Aldığımız dil eğitimi bize yeterli gelmiyordu. Normal günlük konuşabiliyorduk ama akademik alanda zorlanıyorduk ve hala dil konusunda çok zorlanıyoruz... Dil ve kültür farklılığı sebebi ile alışmamız zaman aldı. Hala bazı sorunlar yaşıyoruz. Ama zaman geçtikçe Türkiye'ye alışmaya başladık. Zamanla Türk yemeklerini sevmeye başladık. Bazı kültürel değişimler daha hoş gelmeye başladı. Bizim kültürümüzde kucaklaşma, tokalaşma yoktur. Ama artık arkadaşlarımla hep kucaklaşıyorum. Bu çok güzel bir kültürmüş. Herkes birbiri ile tokalaşıyor ve kucaklaşıyor. Türk insanı çok sıcakkanlı ve samimiymiş. Bizim kültürde biri bizden yardım isterse o zaman yardımcı oluyoruz. Ama burada yardım istemesen bile insanlar hemen yardımcı olmaya çalışıyorlar. Bizim ülkemizde eve misafir çağırmıyoruz. Ama burada artık arkadaşlarımızı evimize davet ediyoruz, evimizde misafir ağırlamayı öğrendik... Kendi kültürümü yaşatarak ve Türk kültürüne alışmaya başlayarak yaşamımızı sürdürüyoruz... İş imkanımız olursa Türkiye'de yaşamayı düşünürüz"* (CY33).
>
> *"Kültürlerimiz ve dilimiz arasında farklılıklar daha çok. İlk başlarda Türkçe'yi iyi bilmiyordum. Zar zor anlatıyordum derdimi. Lakin zamanla yavaş yavaş alışmaya başladım. Misafirperverlik, yardımseverlik, anne baba saygısı, akrabalık ilişkileri, bayramlara önem vermek, evlere misafir çağırmak, hediyeleşme bunlar bizim kültürde de olduğu için ortak bazı değerler bulmaya başladım. Bu durum da alışmama yardımcı oldu. Artık Türk kültürüne tamamen alıştım"* (TB34).
>
> *"Dilimiz ve kültürümüz Türk kültürü ile yakın. Ama arada tabiki farklar elbette var. Bu farklılıkların beni etkilediği zamanlar oldu. Geleneksel bayramlarımız burada kutlanmadığı için o günlerde bir boşluk hissediyordum. Kimse bayram neşesinde olmuyordu oysaki o gün bizde herkes tatlı bir telaş içinde olur. Ama dil ve kültür açıdan benzerliklerin fazla olması sayesinde çabuk alıştım. Hem kendi kültürümü yaşatıyorum hem Türk kültürünü yaşıyorum. Yemek yerken biz çok çatal kullanmazdık. Ama burdaki gibi alıştım. Artık çatalla yiyorum. Çorbaya alıştım böyle şeylerim değişti. Kötü olmayanı tuttum, kötü olanı bıraktım buradaki iyi şeylere alıştım. Topumdaki normlara burdaki gibi uymaya çalışıyorum artık. Bazı şeylere uyuyorum. Rica da bulunmayı burdaki gibi öğrendim. Karışık kültürlerle yaşıyorum"* (MN32).

Dil ve kültür farklılığı katılımcıların adaptasyon süreçlerini keskin bir şekilde olumsuz yönde etkilememiştir. Lakin ortaya bazı uyumsuzluk ve anlaşmazlıkların çıkmasına sebep olduğu, katılımcıların uyum süreçlerinde zorlandıkları, adaptasyonlarının zaman aldığı saptanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu dil ve kültür farklılıklarının fazla olduğu coğrafyalardan gelen katılımcıların bu farklılıklara rağmen bütünleşme stratejsi gösterdiği belirlenmiştir. Ortak kültürel değerlere ve dile sahip ülkelerden gelen katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu, öğrencilerin (ayrılma örneği hariç) kültür ve dil benzerliklerinden dolayı Türkiye'ye daha kolay ve kısa sürede adapte olduğu, uyum süreçlerinde çok fazla sorun yaşamadıkları saptanan bulgular arasında olmaktadır.

Türkiye'de Karşılaştıkları Sorunlar

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin Türkiye'de eğitim aldıkları süre içerisinde karşılaştıkları sorunlar, "barınma sorunları", "dil sorunları" olmak üzere iki temayı içermektedir.

Dil sorunu

Türkiye'de eğitim aldığı sürece dil konusunda sorunlar yaşayan katılımcılar düşüncelerini aşağıdaki gibi belirtmişler:

> *"Tabiki... Özellikle Türkçe konusunda zorluk yaşadım. Dil hazırlık sınıfında çok iyi Türkçe öğrenemedim. Bu konuda sorun hem bende hem de hocalardaydı. Konuşma ve dil bilgisinde bir eksiklik kaldı bende. Türkçe konusunda hazırlık sınıfı ve okuldaki Türkçe'nin çok farkı var. İlk günlerde derse giderken hoca konuşuyor ve ben hiçbirşey anlamıyordum. Burda sıfırdan başka bir dille eğitime başladım. Dotora okuduğum için hoca "Sen PhD öğrencisisin herşeyi bilmen gerekiyor" diyordu. Bu sıkıntılar yüzünden zor şeyler yaşadım. Sinirlendiğim şeyler de oldu. Ülkeme geri dönmeye karar vermiştim. Başka dilde başlıyorsun özellikle kimya bölümünde çok zor birşeydir bu. Tamamen farklı dillerde eğitim almıştım. Bildiğim bütün kavramları değiştirmem lazımdı. Kitaplar beni çok zorladı. İki bin sayfalık kitaplardı hiç alışık değildim. Slaytlardan sayfası az olan kaynaklardan okumaya çalışıyordum. En büyük sıkıntıyı dil konusunda yaşadım"* (FE28).
>
> *"Aslında ilk geldiğimde dil konusunda zorluk yaşadım. Benim ana dilim farklı ve üniversite dönemlerinde fransızca eğitim aldık. Problem şudur ki Türkler herhangi başka bir dil konuşmuyorlar. Sadece Türkçe konuşuyorlar. O yüzden çok zorlandım. Özellikle de iletişim konusunda zorluk yaşadım. Heleki ilk üç ay çok zorlandım. Türkçe ile benim dilim çok farklı tabi. Dilbilgisi çok farklı iki dil. Zorluk yaşamam normaldi. Herhangi bir ülke de olsa zorluklar çıkar tabiki. Bunlar normal geliyordu bana o yüzden de alışmaya başladım"*(SF29).
>
> *"Dil konusunda yaşadığım zorluk yüzünden derslerde sorunum oldu. Yaşadığım ülkede zorunlu eğitim aldığım Türkçeyle çok farklı olduğu için zorlandım burada. Altı , sekiz ay gibi bir süre dil hazırlığı için yetersiz kaldı. Konuyu ele almakta zorluklar yaşadım. Dil tam olarak oturmuyordu. Hazırlık yılında aldığımız Türkçe derslerle akademik Türkçe çok farklı. Bizim aldığımız Türkçe dersler akademik alanda ilerlememize yetecek düzeyde değildi"* (SM30).

Türkçe'ye akraba olmayan dillerin konuşulduğu ülkelerden gelen katılımcılar dil konusunda zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle eğitimlerinin başlarında akademik Türkçe'yi öğrenme ve düşüncelerini aktarma konusunda yaşadıkları sorunlardan bahsetmişlerdir. Aldıkları hazırlık derslerinin üniversitedeki akademik dili kullanmada eksik kaldığı konusunda yapılan yorumlar katılımcıların özellikle belirttikleri konular arasında yer almaktadır.

Barınma sorunu

Yapılan görüşmelerde, katılımcıların özellikle Türkiye'ye geldikleri ilk dönemlerde barınma ile ilgili bazı zorluklar yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yurtlarda odalarının fazla kalabalık olması ve yemeklerin kalitesinin beklenenin altında olması katılımcıların belirttikleri konular arasında yer almaktadır. Yurt imkanları görüşme yapılan katılımcıların hepsinin ortak sorununu oluşturmaktadır. Aşağıda katılımcılardan birinin barınma sorunu ile ilgili ifadeleri yer almaktadır:

> *"Yurt konusuna da değinmek isterim. Yurt çok sıkıntı oldu benim için. Çok dar ve çok kalabalıktı. O kadar kişi aynı odada bu gerçekten zor bir durum. Bu duruma alışamadım. Yurt yemekleri beni çok rahatsız ediyordu. Bazen yiyemiyordum. En*

> *sonunda eve çıkmak kararı aldım. Hatta eve çıktıktan sonra Türk yemeklerinin aslında ne kadar güzel olduğunun farkına varmaya başladım"* (CY33).

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar içerisinde 1 öğrencinin gönüllü asimilasyon, 1 öğrencinin ayrılma ve diğer öğrencilerin ise bütünleşme (entegrasyon) kültürlenme stratejileri gösterdiği saptanmıştır. Katılımcılar arasında marjinalleşme stratejine örnek bulunamamıştır. Kültürlenme stratejilerinden entegrasyonun daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu katılımcıların çoğu hem kendi kültürlerini koruyup hem de Türk kültürüne uyum sağlamışlardır. Katılımcının asimilasyon örneği olduğu aşağıda belirttiği yorumlarla saptanmıştır:

> *"Türkiye'yi Türk ve müslüman ülkelerinin öncüsü olarak görüyordum, görüyorum ve göreceğim. Türk dünyasının diğer toplulukları gibi bizler de Türkiye'yi filmlerden, müziklerden takip ediyorduk. Türkiye'yi Ana vatan, akraba gibi görüyorduk. Oğuz Türklerinin çoğu bizim topraklarda da var. Türkiye'yi Türk dünyasının bir kolleksiyonu gibi görüyoruz. Türkiye'ye karşı küçüklüğümden beri içimde bir sevgi vardı ve halen var. Hayallerimi gerçekleştirdiğim için mutluyum. Hedeflerime bir adım daha yaklaştım. Geldikten sonra daha çok olumlu şeyler yaşadım. Yaşadığım iyi olumlu şeylerde yüzde olarak dikkate alırsak daha çok oldu. Olumsuz şeyler tabiki yaşadım ama gözardı ede biliyorum o sorunları. Türk kültürünü benimsedim. Türk dili, edebiyatı ve kültürü ile hobbi olarak ilgileniyordum. Ortak değerleri bularak benimsemeye başladım. Türk kültürünü benimseyip sevdiğimi söyleyebilirim. Ortak bir iletişim dili gereklidir bence bize"* (SM30).

Asimilasyon bireyin veya grupun kendi kültürel özelliklerini istemeyip etkin grubun kültürel özelliklerini gönüllü şekilde kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, katılımcının görüşleri dikkate alınarak asmilasyon örneği olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen yorumlar da dikkate alınarak farklı ülekerden gelen katılımcıların yaşadıkları bazı farklılıklara rağmen Türkiye'de bütünleşme stratejisini benimsedikleri belirlenmiştir. Diğer bulguların cevaplarını oluşturan yorumlar bütünleşmeye varılacak sonuç niteliğinde değerlendirilmektedir.

Görüşme yapılan katılımcılar arasından bir öğrencinin ayrılma stratejisini benimsediğine dair örnek cümleler aşağıda yer almıştır:

> *"Türkçeyi hiç kullanmıyorum. İngilizce ders alıyorum, günlük konuşmada kendi dilimi kullanıyorum. Bazi insanlar evet kabul etmiyorlar. Türkiye'desin neden Türkçe konuşmuyorsun diye söyleniyorlar. Ama bu çok az karşılaştınımız birşey. Hatta kendi dilimi konuşuyorum diye "Ne kadar güzel konuşuyorsun" diye güzel geri dönüşler alıyorum. Bazen anlatmada sorunlar yaşadığım oluyordu. Ama sabrlı davranıp sonuna kadar anlatmak istediğimi kendi dilimde açıklamağa çalışıyorum... Aslında tam olarak Türk kültürünü benimsedim mi bence hayır. Etkilenmemeye onlar gibi davranmamaya özen gösteriyorum... Olumlu şeylerinde farkındayım. Tam olarak onları da paralel uygulamasam da aklımda tutacağım olumlu şeyler de var... Çok az ortak değerler bulabildim kendi kültürümle. Ortak değerlerden kadınlara karşı davranışlarda görebildim... Çok değişim oldu mu kişiliğimde, evet diyemem. Ama empati kurmayı daha çok öğrendim burada. Bunu da olumlu olarak değerlendirmiyorum... Aslında tamamen samimi olmak istediğim insanlar tabiki kendi ülkemdendir. Kendi ülkemin insanı ile daha yakın daha samimi oluyorum, olmasını da istiyorum... Türkiye'den gittiğimde aklımdaki poziyif şeyler, hatıralar negatifden daha çok olacak tabiki. Birinci dönemi dikkate alırsak hayatım tam negatife yönelmişti. Düşüncelerim çok negatifti. İkinci dönemden sonra çok insan girdi hayatıma. Bana Türkiye'ye iyi taraflarından bakmamı sağladılar. Herşeyi gerçekçi, olduğu gibi kabul edib pozitif yaşamak mümkün... Tabiki ülkeme geri dönmeyi düşünüyorum. Ama bunu da belirteyim ki Avrupada'da okusaydım yine de kendi ülkeme dönmeyi düşünürdüm. Çünki yüksek lisansa başlamadan önce kendime söz vermiştim nerde okursam okuyayım ülkeme geri döneceğim, çünki önceki yurtdışına giden gençlerimiz*

> *ülkemize geri dönmedikleri için problemlerimiz oluşmaya başlıyor. Beyin göçü oluyor. Değerli insanlar kaybolup gidiyor. Bu yüzden de gelişim sağlayamıyoruz. Tek bir insan bir şeyi değiştiremez belki ama en azından kendi borcumu yerine getirmiş olacağım. Herhangi bir Avrupa ülkesinde veya Türkiye'de iş bulamamaktansa, kendi ülkemde işsiz olmam beni daha az üzer. Bu durumu tercih ederim"* (NA22).

Sonuç

Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşme sonucu elde edilen bulgulara bir diğer örnek katılımcıların bakış açılarında meydana çıkan değişimler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar Türkiye'de eğitim aldıkları süre içerisinde empati kurmayı, sabırlı olmayı, kendi ayakları üzerinde durmayı ve sorunlara karşı güçlü bir duruş sergilemeyi öğrenerek yeni davranışlar edindiklerini, olaylara karşı bakış açılarında değişimler sezdiklerini vurgulamışlardır. Hem farklı bir ülkede hem de yalnız yaşamanın etkisiyle bakış açılarında bazı değişimlerin olduğu sağtanmıştır. Türkiye'nin içerdiği kültürel değerlerin katılımcılarda meydana getirdikleri değişimler açıkça görülebilmektedir. Görüşülen iki katılımcı bu değişimleri daha katı ve sert karakterlere kazandıkları için olumsuz yönde değerlendirmiştir.

Katılımcıların belirttikleri bilgilere dayanarak etkin grubun (Türk halkının) dışarda tutma (segregasyon) ve dışlamadan (exclusion) daha ziyade bütünleşme ve asimilasyon kültürlenme yönelimleri gösterdikleri saptanmıştır. Etkin grubun bütünleşme yönelimleri katılımcıların da bütünleşme stratejilerini benimsemesine sebebiyet vermiştir. Yapılan görüşmelerde bireylerin zamanla sosyo-kültürel problemlerinin giderek azaldığı gözlenlenmiştir. Ayrıca bütünleşme yöneliminde olan katılımcıların asimilasyon ve ayrılma yöneliminde olanlardan daha az psikolojik sıkıntı gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel uyumu etkin grupla benzer dil ve kültürlere sahip olmaları ile ilşkili şekilde ilerlemiştir.

Görüşmeciler eğitim aldıkları süre içerisinde üniversitede hocaların her zaman onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını, anlayışlı tavırlar sergilediklerini belirtmişler. Türkiye'de daha çok kamu kurumlarında gerginlik, stres yaşadıklarını vurgulayan katılımcılar bunun sebebini başka ülkenin kanun ve kurallarına aşina olmamalarına bağlamışlardır. Devlet kurumlarının yabancı bir öğrenci için her zaman biraz gerginlik yarattığını, bunun da her devletin kendine özgü sisteme sahip olmasına, kuralların devlet ve milletlere göre değişim göstermesine bağladıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşmede iştirak eden öğrencilerin çoğu Türkiye ile ilgili ilk izlenimlerinin Türk dizilerinde, reklamlardan olduğunu belirtirken, İslam ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkiye'yi daha demokratik daha özgür bir ülke olarak, diğer inançlara sahip bireyler ise daha kapalı, katı kuralları olan bir ülke olarak bildiklerini vurgulamışlardır. Daha uzak coğrafyalardan gelen katılımcılar ülkelerinde Türkiye'yi tanımayan veya yalnış tanıyan insanların çok olduğundan behsetmişlerdir. Ülkelerinde Türkiye'yi daha yakından ve doğru şekilde tanıtmayı bir vazife edineceklerini görüşmeler sırasında belirtmişlerdir. Yakın coğrafyalardan veya dil ve kültürel benzerliklere sahip ülkelerden gelen katılımcılar da Türkiye ile ilgili medyadan elde ettiklerin bilgilerin çok doğru olmadıklarını, Türkiye ile ilk izlenimleriyle şuanki izlenimlerin arasında büyük farkların olduğunu dile getirmişlerdir.

Yapılan araştırmanın ortaya çıkardığı diğer bir sonuç ise Türkiye'de eğitim alan katılımcılarla Türk öğrenciler arasında iletişimde kopukluğun mevcutluğu olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan birkaçı eğitim aldıkları süre içerisinde Türk öğrencilerle iletişim kuramamış, bazı öğrenciler ise çok az iletişim kurmayı başarmıştır. Katılımcılardan sadece biri Türk öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Yapılan görüşme sonucu öğrencilerin büyük bir kısmı farklı ülkelerden eğitim amacı ile Türkiye'ye gelen öğrencilerle zaman geçirmeyi tercih ettiklerini ve etraflarında yabancı uyruklu öğrencilerin daha fazla bulunduğunu vurgulamışlardır. Bazı katılımcıların kendi ülkelerinden olan öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri ve etraflarında kendi vatandaşlarının daha çok olduğuna dair cevapları saptanan bulgular arasında yer almaktadır. Görüşmeye katılan yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişim ve arkadaşlık bağlarının zayıflığı çalışmanın ortaya çıkardığı bulguları oluşturmaktadır. Katılımcılar arasından ayrılma stratejisi gösteren öğrencinin verdiği cevaplar dikkate alınarak Türk öğrencilerle iletişimsizliğinin ayrılma stratejisinde etkili olan nedenlerden biri olarak belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin zayıflığı katılımcıların adaptasyon süreçlerine olumsuz yönde yansımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişimlerini güçlendirmek ve arkadaşlık bağlarını geliştirmek için adımların atılması ve ayrıca akademik Türkçe'nin daha derinden öğretilmesi için daha etkili yöntemlerin oluşturulması gerekli görülmektedir.

Kaynakça

Bartlett Lasley, M. M. (2017). Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City . *International Journal of Intercultural Relations*, 109-119.

Bekman, S., & Koç, A. (2018). *İnsan Gelişimi Aİle ve Kültür.* İstanbul: KÜY.

Berry, J. W. (1974). Psychological Aspects of Cultural Pluralism: Unity and Identity Reconsidered. *Hawaii Univ., Honolulu. Fast-West Center.* , 17-22.

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues Vol. 57, No. 3*, 615-631.

Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social İssues*, 615-631.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz , Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 107-115.

Guion, L., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2001). *Conducting an in-depth interview.* McCarty Hall, FL: University of Florida Cooperative Extension Service: Institute of Food and Agricultural Sciences, EDIS.

Horenczyk, G., Lahri, I., Sam, D., & Vedder, P. (2013). Mutuality in AcculturationToward an Integration. *Zeitschrift für Psychologie* , 221(4):205.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama için Bir Rehber.* Ankara : Çev.edit: Salahattin Turan. Nobel Yayıncılık.

Padilla, A., & Perez, W. (2003). Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol. 25 No. 1,*, 35-55.

Ramin, A., & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlenme Düzeylerinin İncelenmesi. *Muş ALparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2146-4622.

Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Association For Psychological Science*, 472-481.

Saygın, S., & Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* , 312-333.

Şeker, D. (2005). *Kente Göç Etmiş Bir Örneklemde Bireycilik Topluluk Eğilimleri ve Değerleri Açısından Kültüre Uyum (Kültürlenme) Süreçleri.* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.

Şerif, K. (2014). *Kültürlenmenin TüketiciEtnosentrizmi Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Ward, C., & Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited . *Journal of cross-cultural psychology*, 422-442.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE GÖSTERGEBİLİMİ "BEDEN DİLİ"

Manolya OMAR
Gazi Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı-Doktora Öğrencisi
manolyamsaatci92@gmail.com

Giriş

İnsanların birbiriyle anlaşmak için kullandıkları doğal diller, davranışlar, çeşitli jestler (el-kol-baş hareketleri), sağır-dilsiz alfabesi, görüntüler, trafik işaretleri, bir kentin uzamsal düzenlenişi, bir müzik yapıtı, bir resim, bir tiyatro gösterisi, bir film, reklam afişleri, moda, yazınsal yapıtlar, çeşitli bilim dilleri, tutkuların düzeni, bir ülkedeki ulaşım yollarının yapısı, bir mimarlık düzenlemesi, kısacası bildirişim amacı taşısın taşımasın her anlamlı bütün çeşitli bildirimlerden oluşan bir dizgedir (GUİRAUD, 1994).

Tarihçe

Çağdaş göstergebilimin kuruluş temelleri 20.yy'ın başlarında atılmaya başlamıştır. Amerikalı filozof Peirce (1839-1914) ve İsveçli dilbilimci Saussure (1857-1913) neredeyse eşzamanlı olarak, birbirlerinden habersiz şekilde çağdaş göstergebilimin temellerini atmışlardır (Çağlar, 2012).

Göstergebilim, anlam evrenini çözümlemeyi amaçlar: Anlam oluşumu, anlam yaratmak, anlamlandırmak gibi soyut durumun dizgeleştirilmesi, açığa çıkarılması gibi konular anlamla ilgili ilk akla gelenlerdir. Bu bakımdan anlamla ilgili her şey göstergebilim alanına girer.

Saussure, göstergebilimi göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bilim olarak tasarlamıştır.

Saussure'a göre dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Onun için de, yazıyla, sağır-dilsiz alfabesiyle, kutsal nitelikli simgesel törenlerle, bir toplumda incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin bildirişim belirtgeleriyle karşılaştırabilir. Ancak dil bu dizgelerin en önemlisidir.

Saussure göstergebilimin temellerini ölümden sonra öğrencileri tarafından verdiği konferanlardan derlenen "Genel Dilbilim Dersleri" adlı eserde ortaya atmıştır.

Saussure'un temellerini attığı göstergebilimin kurulması gecikmeli olmuştur. Roland Barthes 1964'te, göstergebilim ilkeleri başlıklı incelemesini, şunu ortaya koyarak sunabilmektedir: "Göstergebilim henüz kurulmamış olduğundan, bu inceleme yöntemi hiçbir el kitabı olmaması da şaşırtıcı değil. Dahası, geniş kapsamlı olması gereği, göstergebilimin öğretim konusu olabilmesi için, bu dizgelerin gözle görülür duruma getirilmesi gerekir (Barthes, ?).

Saussure'ün gösterge tanımını büyük ölçüde sarsan isim Derrida'dır. Derrida, göstergenin tanımı ve sınırı konusunda Saussure'den ayrılır: Saussure'e göre gösterge, gösteren ve gösterilenden oluşur. Gösteren ve gösterilen, ona göre, bir kağıdın iki yüzü gibidir. Kağıt yırtılırsa, iki taraf da yırtılır. Derrida tam bu noktada Saussure'e karşı çıkar ve gösterilenin Saussure'ün anladığı şekilde gösterene bağlı olamayacağını söyler. Çünkü ona göre anlam sınırlandırılamaz.

Varolan bir gösterge "Bir yandan geçmişteki izi kendinde korur, diğer yandan da kendisinden başka bir şeyle ilişki kurar ve gelecek öğre ile ilişkisinin iziyle oyulur" (Derrida, 1968:53).

Derrida'ya göre bilinen ile sezilen farklı şeylerdir. Ona göre anlam sürekli ertelenir, anlamdan istikrardan söz edilemez, anlam sabitlenemez.

“Her gösterge, her kavram okuyucusunu bir başka kavrama, bir başka anlama göndererek anlamı öteler: Anlam sınırlandırılamaz”(Uçan, 2008: 475).

Filozof Charles Pierce (1839-1914), bütün olguları kapsayan, mantıkla yakından ilişkili bir göstergeler kuramı tasarlamış ve bu alanı “semiyotik” olarak adlandırmıştır. Pierce göstergeleri üçlükler şeklinde tanımlar. Bunlar;

1) Görüntü göstergesi (ikon): Nesnesiyle arasında ilişkisi olan göstergedir (Atabek ve tabek, 2007:70)

2) Belirti (İndex): Nesnesi ortadan kalktığında kendisini gösterge yapan özelliği hemen yitirecek olan ama yorumlayan bulamadığında bu özelliği yitirmeyecek olan göstergedir (Rıfat, 1992:21).

3) Sembol (Symbol): Yorumlayan olmadığında kendisini gösterge yapan özelliği bulunmayan göstergedir.

Göstergebilimde Beden Dili

Beden dili insanın ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. Bedenlerin dili aracılığı ile insanlar; duygularını, düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve ruhsal zenginliklerini başka insanlarla paylaşmışlardır (Baltaş ve Baltaş, 2001: 111).

Beden dilimizin ortaya koyduğu davranışlar, konuştuğumuz kişilere ruh halimiz hakkında bilgi verir ve insanlarla konuşup konuşmama isteğimiz, dinleyip dinlememek veya destekleyip desteklememe niyetimizi anlatır.

Beden dili, iç dünyayı doğrudan yansıtma özelliğine sahiptir. “İnsan birisine gözleriyle sıcak, parlak, sevinçli, soğuk bakabilir ve birisini bakışlarıyla aşağılayabilir, kendisinin emin olmadığını belli edebilir (Schober, 1999: 57).

Bedenimiz olmaksızın bizler hiçiz ve benlik kavramı da anlamsızdır. Biz ne isek bedenimiz sayesinde oyuz. Bedenimiz ruhumuzun eldivenidir. İçimizdeki tüm kıpırtılar, duygular, heyecanlar, arzular bedenimiz sayesinde kendilerini ifade ederler.

Bedenimizin ifadeleri olarak adlandırdığımız aslında içsel hareketlerimizdir. Kendimizi ve çevremizi sadece bedenimiz sayesinde algılayabiliriz (Molcho, 200: 25).

Beden dilini bilinçli ve etkin şekilde kullanarak olayları dramatize edebilmek eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarda ya da mesajların anlaşırlığını yükseltmede öğretmenin beden dili önemli rol oynar (Çalışkan ve Yeşil; 2005: 201).

İstanbul Teknik Üniversitesi, Mapuder tarafından düzenlenen “Beden Dilimizin Sesi Yoktur Ama Etkisi Çığlık Gücündedir” adlı seminerde, sosyolog ve kişisel gelişim uzmanı Burhan Ulucanlı katılımcılara beden dilinin verdiği mesajları öğretmenin yanında şöyle söylüyor; “Konuşulan sözler sizi kandırabilir fakat beden dili kandıramaz. Beden dili iç dünyamızın dışa yansımasıdır. Özde ki doğruluk sözde ki yalanlarla çatışmaya girerek beden dilimizle deşifre ediliyor. Bu yüzden beden dilini bilmek büyük avantaj.”

Jestler ve mimikler diğer kişilere görsel sinyaller gönderen hareketlerdir. Bir jestten söz edilebilmesi için yapılan hareketin bir başkası tarafından görülmesi ve yaşadığımız duygu ve düşünceyle ilgili bir bilginin karşıdaki kişiye iletilmesi gereklidir. Jest ve mimikler, düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir.

Tiyatroya Özgü Jest ve Mimikler

İzleyicileri hoşnut etmek için artistlerin kullandıkları jestlerdir. Teatral mimiklerin oluşturulmasında esas olarak iki teknik söz konusudur. Bunlardan birinde, aktör rolünü oynayacağı karakteri bütün ayrıntıları ile izler ve onun hareketlerini ve ifadelerini taklit eder. Diğerinde ise, yansıtacağı duygusal tonu yakalar ve o duygu durumuna girerek, bu duygudaki insan davranışlarını kendiliğinden ortaya koyar.

Artistler esas olarak bu iki tekniği birlikte kullanırlar. Özellikle pandomim sanatçıları teatral mimiklerle sanatlarını icra ederler.

Günümüzde bu mimikleri günlük yaşantılarına aktarmış birçok kişi hayatı bir tiyatro gibi oynayarak yaşar. Bu tür insanlar renkli kişilikleri ile çevrelerine çok sayıda kimseyi toplarlar...

Sözel Olmayan Beden Dili

- Örneğin; toplantı salonuna giren bir adam; "Merhaba, sizi gördüğüme sevindim" dediğinde, bu sözel iletişimdir. Sözel olmayan iletişim ise; konuşulmayan mesajlardır.
- Örneğin; toplantı salonuna giren adam, içinden şöyle bir düşünce geçirmiş olabilir: "Bu toplantıya gelmektense, kendi büromdaki masamda olmak isterdim." içinden geçirdiği bu düşünce onun jestlerine yansımış olabilir. Göz teması, sizin tepkileri algılayışınızı sağlar.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Beden Dilinin Kullanımı

1. Öğrencilerin anlamadıkları ya da merak ettikleri bir konuda rahatlıkla soru sorabilecekleri bir iletişim ortamı oluşturmak. Bu sebeple öğrenci anlamadığında kızgın bir yüz ifadesi, öfkeli ve sabırsız, suçlayıcı bakışlar, alay eden bir tavır öğretimin tamamen engellenmesi demektir.
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılabilecek görsel ve işitsel araçlar: video filmi, televizyon, bilgisayar vb. Görsel araçlar ise: ders kitapları, posterler, yazı tahtaları vs.
3. Öğrenme sürecine ne kadar duygu katılırsa öğrenme o oranda kolaylaşır ve kalıcı olur. Dolayısıyla daha çok duygu için aktif bir beden dili kullanımı gerekmektedir.
4. Öğretmen dersi olabildiğince ayakta organize etmeli/anlatmalıdır. Bu öğrencinin ilgisini canlı tutar.
5. İletişimde ilk dakikalar çok önemlidir. Dolayısıyla dostça, empatik, sıcakkanlı bir tanışma eğitimin daha sonrası adına da öğretmen ile öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına zemin hazırlayacaktır.
6. Sınıfta istenmeyen durumlar karşısında daha çok gözleri kullanmak, etkili bakışlarla ne istenildiğini anlatmak doğru iletişim adına çok önemlidir.
7. Bir konu anlatılırken, bir soru sorulurken göz teması kurmak iletişim açısından mutlaka gereklidir. Ancak konuşmanın gereksiz yere uzatılmasının istenilmediği durumlarda gözleri başka yere çevirmek "bu kadar yeter" mesajının en etkili verilmiş halidir.
8. İletişim kuracağımız insanların ülkesi, cinsiyeti de beden dili açısından önemlidir.
9. O an içinde bulunulan beden şeklinin, kişinin psikolojik durumunu etkilediği ortaya konmuştur.
10. Vücudumuzdaki en etkili organımız ellerimizdir. Anlatımı güçlendirir, dikkati üzerine çeker.
11. Doğru mesajların doğrudan görüleceği en temel organ ayaklardır. Öğrencinin derse ilgilisini rahatlıkla ortaya koyar.
12. En doğru dinleme pozisyonu, konuşan öğrenciye doğru yönelmiş ve hafifçe öğrenciye doğru eğilmiş bir vücut ile hafif yana eğilmiş bir baş ve gülümseyen yüz ifadesidir (İzgören, 2011, 42).

Kaynaklar

ATABEK, G. ve ATABEK, Ü. (2007), *Medya Metinlerini Çözümlemek. İçerik, Göstergebilim ve Söylem Çözümleme Yöntemleri,* Ankara: Siyasal Kitabevi.
BALTAŞ, Z. ve BALTAŞ, A., 2001, Bedenin Dili, Remzi Kitapevi, İstanbul.
BARTHES, R. (1976), *Göstergebilimin Temelleri,* Ankara: Kültür Bakanlığı.

ÇAĞLAR*, Bilgehan. EUL Journal of Social Sciences (III:II) LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi December 2012 Aralık.*

ÇALIŞKAN, N. ve YEŞİL, R., 2005, EğitimÖğretim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili, G.Ü. KEF Dergisi, Cilt 6 (Sayı:1) *Dergisi, Düşüncede, Sanatta, Edebiyatta Modenizmden Postmodernizme Özel.*

DERRIDA, Jacques. (1968), "La Différence", *Théorie d'Ensemble* içinde, Paris: Seuil.

GUİRAUD*, Pierre. Göstergebilim, İmge yayınları, 2. Baskı, Ankara, 1994, Çev. Mehmet YALÇIN.*

İZGÖREN, A. Ş. (1999). Dikkat Vücudunuz Konuşuyor. Ankara: Kardelen Ofset.

MOLCHO, S., 2000, Beden Dili, (Çev: E. Tulin Batır), İstanbul: Gün Yayıncılık.

RIFAT, M. (1992), *Göstergebilimin ABC'si.* İstanbul: Simavi Yayınları. *Sayısı* içinde, Sayı: 138-139-140, s.467-488, Ankara: Hece Yayınları.

SCHOBER,O. 1999. Beden Dili, (Çev: Süeda Özbent), İstanbul: Arıon Yayınevi.

UÇAN, Hilmi. (2008), "J.Derrida ve Dil Bağlamında Postmodernizm", *Hece Dergisi, Düşüncede, Sanatta, Edebiyatta Modenizmden Postmodernizme Özel Sayısı* içinde, Sayı: 138-139-140, s.467-488, Ankara: Hece Yayınları.

KLÂSİK ŞERHLERİN METODOLOJİSİ

Mustafa Yasin BAŞÇETİN
Arş. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Araştırma Görevlisi, mybascetin@ybu.edu.tr

Özet

Klâsik şerhlerde, metinleri daha anlaşılır kılmak amacıyla, şârihlerin bilgi ve kabiliyetleri oranında farklı izah yöntem ve uygulamaları görülür. Farsça klâsik şâirlerin şiirlerine yazılan şerhlere bakıldığında, bu metinlerde filolojik izahların ağırlıkta olduğu görülür. Bu tür şerhlerde, öncelikle kaynak metin verilir. Daha sonra ise, kelimelerin ek-kök, dil bilgisi izahları yapılarak farklı kaynaklardan alıntılarla yorumlamalar ve metinde yer alan telmihlerin izahı yapılır. Bununla birlikte, klâsik şerhlerde genel olarak benimsenmiş bir tertip düzeni vardır. Buna göre; besmele, hamdele ve salvele bölümlerini, eserin şerh sebebinin ifâde edildiği “sebeb-i teşrîh” bölümü takip eder. Daha sonra ise, şerh edilen kaynak beyitler yazılır ve ardından şerh metni verilir. Klâsik şerh metinlerinin izah kısımlarında, genellikle beyitler mısralara ve kelimelere ayrılarak alınmaktadır. Bu nedenle, ilk aşamada kelime ve dil bilgisi açıklamaları yapılır. Birçok klâsik şerhte şârihler, metinde geçen kelimelerin veznini belirtip farklı anlamlarını izah etmişlerdir. Bazı şârihler, kelimenin Arapça, Farsça ve Türkçedeki anlamlarını aktarırken hadîs başta olmak üzere akâid, astronomi, belâgat, coğrafya, dil bilgisi, felsefe, fıkıh, hadîs, inşâ, kelâm, lügât, mantık, siyâset, tarih, tasavvuf, tefsîr, tezkire, tıp, gibi farklı alanlarda yazılmış kitaplardan; dîvânlar, mesnevîler ve bazı mensur edebî metinlere kadar birçok farklı eserden kaynak gösterilerek şerhe dayanak oluşturulur. Öte yandan beyitte yer alan manâya göre menkıbeler, hikâyeler ve tarihî olaylar nakledilir. Yine şerh edilen beyitteki anlama benzer başka bir şâirin *Dîvânı*’ndan örnekler verildiği de görülmektedir. Metinle alâkalı veya alâkasız çok geniş malumat ve izahattan sonra, kaynak metin farklı bir dilde yazılmışsa şârih, “mahsûl-ı beyt”, “mahsûl manâ”, “takdîr-i manâ” vs. ifâdelerle beyti Türkçe olarak anlamlandırır. Çalışmada klâsik Farsça Eserlere yazılan şerhler bağlamında tespit edilen şerh yöntemleri örnekler üzerinden ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dîvân Edebiyatı, Klâsik İran Edebiyatı, Klâsik Şerhler, Metodoloji.

METHODOLOGY OF CLASSICAL COMMENTARY TEXTS

Abstract

Different explanatory methods and applications are seen in proportion to the knowledge and abilities of the commentaries in order to make the texts more comprehensible, in the classical commentaries. When we look at the commentaries written in the poems of Persian classical poets, it is seen that the philological explanations are predominant in these texts. In such comments, source text is given first. Then, suffix-root, grammatical explanations of the words are made and interpretations with quotations from different sources and explanations of the suggestions in the text are made. However, in classical commentaries there is a generally adopted layout. According to this; besmele, hamdele and salvele sections, the reason for the commentary of the work is expressed in the “reason of commentary” section is followed. After that, couplets are written from the commented source text and commentary text is given after the couplets. In the explanatory parts of the classical commentary texts, couplets are often dealt with by verse verses and words. Therefore, in the first stage, word and grammar explanations are made. In many classical commentaries, the commentaries stated the meter and the different meanings of the words in the text. Some commentaries, while transferring the meanings of the word in Arabic, Persian and Turkish. books written in fields such as construction; diwan, Mesnevî and some prose literary texts from the reference to many different works are based on the commentary is formed. On the other hand, according to the meaning in the couplet, the narratives, stories and historical events are conveyed. It is also seen that another poet who is similar to the meaning in the commented couplet is given examples from the Diwan. If the source text is written in a different language after a very wide information and explanation related to the text, the word, “result of couplet ”, “result meaning”, “eventuality of meaning” etc. patterns, makes the meaning of couplets in Turkish. In this study, the commentary methods determined in the context of commentaries written in Classical Persian Works will be examined through examples.

Keywords: Diwan Literature, Classical Iranian Literature, Classical Commentaries, Methodology.

Giriş

Arapçada “ش ر ح” sülasi kökünden, fâili: şârih, cem’i: şürûh olup (Ahterî, 2009:926) Batı’da “commentary” kelimesiyle karşılanan, “şerh”e sözlüklerde, “açma, ayırma, yarma, genişletme, parçalara ayırma” gibi anlamlar verilmiştir (Nâcî: 497; Sâmî, 2007: 773; Redhouse, 2009: 458; Devellioğlu, 1999: 991). Kelime anlamının ötesinde, bir edebiyat terimi olarak bizi asıl ilgilendiren manâlarına dâir şu bilgiler yer alır: “Bir eseri izah, beyân ve tefsîr etmek için söylenilen sözler, bir kitabın ibâresini kelime kelime açıp izah ederek yazılan kitap; müşkil, şüpheli ve gizli sözlerini ortaya çıkarmak; Bir şeyin gizli ve anlaşılması zor olan inceliklerini izah ve tefsir için söylenilen sözler ve bu amaçla yazılan eserler; metnin sırlarını, inceliklerini açıklama ve yorumlamak; bir eserin zorluklarını açıklamak, beyân etmek (Nâcî, 2006: 497; Ahterî, 2009: 926; Devellioğlu, 1999: 991; Redhouse, 2009: 458). Bu klâsikleşmiş tanımlamalardan anlaşılacağı üzere şerh, daha iyi anladığını iddia edenlerin daha iyi anlatma çabasıdır, denilebilir. Özetle şerhte bir anlama ve anlatma durumu söz konusudur.

Genel anlamda yapısal olarak mufassal ve mücmel olarak ikiye ayırabileceğimiz klâsik şerhlerde her ne kadar benzer uygulamalar ve yöntemler kullanılmış olsa da her şârihin kendi tarz, anlayış ve üslûbuna; muhâtabın seviyesi, şârihin konumu ve amaca göre farklı metotlar kullandığı görülür. Bu metotlar, şârihin, metni açıklarken kullanmış olduğu anlatım ve çözümleme teknikleridir.

Klâsik şerhlerin önemli bir kısmını oluşturan Farsça klâsiklere yazılan şerhlere bakıldığında, Mevlânâ (ö. 672/1273), Feridüddîn Attâr (ö. 618/1221), Abdurrahman Mollâ Câmî (ö. 898/1492), Hâfız-ı Şirâzî (ö. 792/1390 [?]) gibi şâirlerin yanı sıra, Sâ'ib-i Tebrîzî (ö. 1087/1676 [?]), Şevket-i Buhârî (ö. 1111/1700) ve Urfî-i Şirâzî (ö. 999/1591) gibi Sebk-i Hindî şâirlerinin şiirlerine Abdullah Salâhî-i Uşşâkî (ö. 1197/1783), Abdülmecid Sivâsî (ö. 1049/1639), Adnî Receb Dede (ö. 1688), Ebubekir Nusret Efendi (ö. 1208/1793), Hâcîbî (ö. 1240/1824), Hakim Seyyid Mehmed Efendi (ö. 1184/1770), Himmetzâde Abdî (ö. 1122/1710), İsmâil Hakkı Bursevî (ö. 1137/1725), İsmâil Rusûhî-i Ankaravî (ö. 1041/1631), Lâmiî Çelebi (ö. 938/1532), Mehmed Esad Dede (1843-1911), Mehmed Murâd Nakşibendî (1788-1848), Mehmed Şâkir Efendi (ö. 1860), Müstakimzâde Süleymân Efendi (ö. 1202/1788), Neşâtî Ahmed Dede (ö. 1085/1674), Rodosîzâde Muhammed Efendi (ö. 1113/1701), Sarı Abdullah Efendi (ö. 1071/1660), Sûdî Bosnevî (ö. 1007/1599 [?]), Sürûrî Efendi (ö. 969/1562), Şem'î Efendi (ö. 1011/1602-1603 [?]), Şeyh Mehmet La'lî Fenâyî (ö. 1701), Murtazâ Trabzonî Efendi (ö. ?) önemli şârihler tarafından şerhler yazılmıştır. Şerh metinlerinde, şârihler, metinleri daha anlaşılır kılmak için, bilgi ve kabiliyetleri çerçevesinde, farklı izah yöntem ve uygulamaları geliştirmişlerdir. Klâsik şerh metinlerindeki yöntemlere ilişkin Tunca Kortantamer, “Bu metinlerde filolojik izahların ağırlıkta olduğu görülür. Bu tür şerhlerde, öncelikle kaynak metin verilir. Daha sonra ise, kelimelerin ek kök vs. dil bilgisi izahları yapılır. Farklı kaynaklardan alıntılarla fikirler desteklenir. Metinde yer alan telmihlerin izahı yapılır.” ifâdeleriyle, klâsik şerh metinlerinin metodolojik yapısını kısaca özetler (Kortantamer, 1994: 2-3). Bununla birlikte, klâsik şerhlerde genel olarak benimsenmiş bir tertip düzeni vardır. Bu düzene göre, besmele, hamdele ve salvele bölümlerini, eserin şerh sebebinin ifâde edildiği “sebeb-i teşrîh” bölümü takip eder. Daha sonra ise, şerh edilen kaynak metinden beyitler yazılır; altında şerh metni yer alır. Klâsik şerh metinlerinin izah kısımlarında, genellikle beyitler mısralara ve kelimelere tecziye edilerek ele alınır. Bu nedenle, ilk aşamada kelime ve dil bilgisi açıklamaları yapılmaktadır. Birçok klâsik şerhte, metinde geçen kelimelerin vezni belirtilip farklı anlamları izah edilmiştir. Bazı şerhlerde, kelimelerin Arapça, Farsça ve Türkçedeki karşılıkları aktarılırken çeşitli sözlüklerden kaynak gösterilmiştir. Kur'ân ve hadîs başta olmak üzere tefsîr, hadîs, fıkıh, kelâm, akâid, tasavvuf, felsefe, mantık, tıp, astronomi, coğrafya, tarih, tezkire, siyaset, dil bilgisi, lügât, belâgat, inşâ gibi alanlarda yazılmış kitaplardan; Dîvân, Mesnevî ve bazı mensur edebî metinlere kadar birçok kitaptan kaynak gösterilerek şerh metni delillendirilir (Dağlar, 2007: 294-95). Şerhlerde çok sık kullanılan, çeşitli manzum-mensur eserlerden dayanak göstermeye dayalı bu yönteme, "istişhâd" da denilmektedir. Ayrıca beyitte yer alan manâya göre menkıbeler, hikâyeler ve tarihî olaylar nakledilir. Yine şerh edilen beyitteki anlama benzer başka bir şâirin *Dîvânı*'ndan örnekler verildiği de görülmektedir. Son olarak bazı şerhlerde çok geniş malumat ve izahattan sonra, kaynak metin farklı bir dilde yazılmışsa, şârih, *"bendeye lâzım olan budur ki", "bunda hisse budur ki", "bunda tenbîh budur ki", "hâsılı manâ budur ki", "mahsûl manâ", "mahsûl-ı beyt", "mana budur ki", "netice-i kelâm budur ki", "pes âkile lâzım olan budur ki", "pes mâlûm oldu ki", "pes mübtedî ve mukallide lâzımdır ki","sâlike lâzımdır ki", "takdîr-i manâ", "tenbîh eyler ki", "zübde-i kelâm"* vs. ifâdelerle, beyti Türkçe olarak tercüme eder.

Klâsik şerhler bazı hususlarda modern şerhlerden ayrılmaktadır. Klâsik dönemde yazılan şerh eserleri ile XX. asırdan sonra yazılmaya başlanan şerhlerin en önemli farklarından biri, şerhin amacıdır. Özellikle Cumhuriyet Devri'nden sonra Osmanlı Türkçesi ile yeni nesiller arasında oluşan kopukluk, modern şerhlerin amacını da etkilemiştir. Ayrıca, modern hayatla birlikte sosyal hayatta meydana gelen değişimler, kültürel kopuşu da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, modern şerhlere bakıldığında, şerhlerin dilsel ve kültürel birleşmeyi de sağlamaya çalıştıkları görülür. Ayrıca bazı modern şerhlerdeki şiiri beyit beyit şerh etmek yerine bir bütün olarak ele alan "bütüncül yaklaşım"ı klâsik şiire uygulamak, pek mümkün değildir. Klâsik şiirde beyit bütünlüğü esasken, Sebk-i Hindî örneğinde olduğu gibi şiirin, birbirinden bağımsız beyitlerden oluştuğu hatta bütünlüğün mısraya kadar indirgendiği görülmektedir. Bu sebeple her şiire tam anlamda genelleyici ve tek bir bakış açısı ile değil, farklı yöntemlerle bakmak gerekmektedir. Bu yönüyle şârihlerin şiirin yazıldığı dönemin sosyo-kültürel hayatına olan hâkimiyeti ve aynı zamanda şâir olan şârihlerin şiire bakış açıları ve yorumlamalarının ve kullandıkları metotların açıkça görülebilmesi açısından klâsik şiir şerhleri son derece önemlidir.

Çalışmada Farsça klâsik eserlere yazılmış olan;

1. Ebubekir Nusret Efendi'nin *Sâ'ib-i Tebrîzî Dîvânı Şerhi*
2. Hâcîbî'nin (Hacı Sâlih-zâde) *Şerh-i Yûsuf u Zelîhâ*'sı
3. Hakim Seyyid Mehmed Efendi'nin *Şerh-i Dîvân-ı Şevket*'i
4. İsmâil Hakkı Bursevî'nin *Şerh-i Pend-i Attâr*'ı
5. İsmâil Rusûhî-yi Ankaravî'nin *Şerh-i Mesnevî*'si
6. Mehmed murâd Nakşibendî'nin *Mâ-Hazâr* adlı Pend-nâme Şerhi
7. Mehmed murâd Nakşibendî'nin *Şerh-i Kasâ'id-i Mevlânâ Şevket*'i
8. Muhammed Esad Dede'nin *Mesnevî Şerhi*
9. Muhammed murâd Nakşibendî *Hülâsatü'ş-Şürûh* isimli *Mesnevî* şerhi
10. Salih bin Yusuf bin *Mustafa Şerh-i Dîvânçe-i Firişte*'si
11. Sarı Abdullah'ın *Şerh-i Mesnevî Cevâhir-i Bevâhir-i Mesnevî*'si
12. Sûdî-i Bosnevî'nin *Şerh-i Dîvân-ı Hafız*'ı
13. Sûdî-i Bosnevî'nin *Şerh-i Gülistân*'ı
14. Sûdî-i Bosnevî'nin *Şerh-i Bostân*'ı
15. Sürûrî'nin *Şerh-i Şebistân-ı Hayâl*'i
16. Sürûrî'nin *Şerh-i Dîvân-ı Hâfız*'ı

17. Şem'î Şem'ullâh'ın *Şerh-i Dîvân-ı Hâfız*'ı
18. Şem'î Şem'ullâh'ın *Şerh-i Subhatü'l-Ebrâr*'ı
19. Şem'î Şem'ullâh'ın *Şerh-i Mantıku't-Tayr*'ı
20. Şem'î Şem'ullâh'ın *Mesnevî* Şerhi
21. Şem'î Şem'ullâh'ın *Şerh-i Dîvân-ı Şâhî*'si
22. Şem'î Şem'ullâh *Şerh-i Pend-nâme*'si
23. Tellizade Vehbî'nin *Urfî-i Şirâzî Dîvânı Şerhi*
24. Yunus Edip'in *Şerh-i Dîvân-ı Şevket*'i

bağlamında on altı temel şerh metodu tespit edilmiştir. Belirlenen metotlar şu şekildedir:

1. Belâgat-Retorik İzahları

Klâsik şerhlerde belâgat ve retoriğe dâir izahlara rastlanmaktadır. Yeri geldikçe vezin, kafiye, nazım şekli, edebî sanatlar vb. gibi metinde örneği bulunan konularla ilgili bazı kısa edebiyat bilgileri verilerek okuyuculara bu örnekler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Bu kısımları aşağıdaki başlıklar içerisinde incelemek mümkündür.

1.1.Kafiye İzahları

Kafiye ile ilgili olarak şerhlerde farklı değerlendirmeler ve açıklamalar yapılmaktadır. Kafiyeye dâir bilgilendirme amaçlı teorik izahların yanı sıra farklı okunuşları olan bazı kelimelerin kafiyeden dolayı tercih edilen okunuşları ifâde edilmiştir:

- *"Dimişk feth-i mîmle fasîhdür. Lîkin bunda kâfiyeden ötri kesr-i mîm'le okınur."* (Verim, 2014: 30)
- *"Malûm ola ki kavâfîde vâki olan elfâzun harf-i ahîr-i asliyyesine revî ıstılâh iderler ve mâ-kablinde harf-i sahîh-i sâkine harf-i kayd derler. Ol da on harfe mahsûsdur -ki birisi nûndur-ki pes mâdâm ki harf-i revî sâkindür, kaydun mâ-kablinde olan hareketün ihtilâfı câiz degüldür. Ammâ revî harf vasl gelmek sebebiyle müteharrik olsa ihtilâf câizdür."* (Yılmaz, 2009: 241).

1.2.Vezin İzahları

Bazı şerhlerde yeri geldikçe vezinle ilgili değerlendirmelerde bulunulmuş ve bazı aruz terimleri ismen zikredilmiş bazen de mısraların vezne uyması için yapılan uzunluk-kısalık, ses düşmesi, hareke durumları gibi uygulamalar gösterilmiştir.

- *"Lutf bunda tâ'nun zammesi ile okunmak gerek* ***vezn içün****."* (Verim, 2014: 32).
- *"Nebvedeşde bâ sakindür* ***vezin içündür****."* (Keyik, 2001: 120).
- *"Bu nazm bu* ***bahr-i kâmilün üçünci arûz [ve] darbındandur****. Yanî arûz ve darbı mücezzevdür. Yanî her mısrâı iki mütefâilün gelür. İllâ dördünci mısrâun evveli muzmer gelür, yanî müstefilün"* (Yılmaz, 2009: 239).

1.3.Edebî Sanatlara dâir İzahlar

Şerhin önemli noktalarından birini teşkil eden edebî sanat izahları, kaynak beyitlerde yer alan sanatların izahları ve bu izahlardan hareketle bazen ismen bazen de terim olarak edebî sanata dair yapılan açıklamalar şeklindedir. Bunun yanı sıra şârihler beyitlerde yer alan sanat unsurları arasındaki ilişkileri de ortaya koymuşlardır. Öte yandan metinlerde yer alan edebî sanat izahlarından anlaşıldığı üzere klâsik dönemde edebî sanatların tanımı net değildir. Örneğin beyitte geçen kapalı istiâre örneğine birçok yerde kinaye denilmiştir.

- *"****San'at-ı tarsî*** *odur ki mısra-ı sânînün kelimâtı mısra-ı evvelün kelimâtına münasib ola."* (Soleimanzadeshekarab, 2019: 49).
- *"Surh ile bakf siyeh ile âyet hoşdur. Surh vakfe göredür. Siyeh âyete göredür.* ***Leff ü neşr-i gayr-ı müretteb*** *tarîki ile."* (Çınarcı, 2011: 84).

- *“Gül açılmakdan ve gonce bozulmakdan **kinâyedür**.”* (Yılmaz, 2004: 50).
- *“Bu beytde güzel **îhâm u teşbîh** vardır.”* (Kızılltaş, 2019: 44).

1.4.Nazım Şekillerine dâir İzahlar

Klâsik şerhlerde kaynak metnin nazım şekillerinin isimlendirilmesi hususunda yer yer açıklamada bulunulduğu görülür. Aşağıdaki örneklerde rubâî ve müzeyyel gazel hakkında beyitlerin şerhi esnasında bilgi verilmiştir.

- *“Bu beytde gam ve hem ictimâ-ı lafzdan hâlî degül. Zîrâ Arabîde hemm mîm-i müşeddedle gam manâsınadur. Malûm ola ki **bu iki beytün ictimâından bir rubâî** hâsıl olur.”* (Yılmaz, 2009: 242)
- *“Ya’ni murâd, şâhun asrını ve zamânını medhdür ve bu asl gazel, zımnındaki bir kimesneyi medh ideler. Ol gazele **gazel-i müzeyyel** dirler ve memduhı olan Şâh Ekber’dür ki beyân ider.”* (Gözitok, 2017: 111).

2.Bilinen Kelime ve Mefhumların İzahı veya Okuyucuya Bırakılan Şerh

Klâsik şerhlerde daha önce açıklanan, herkes tarafından bilinen veya yapılan izahın yeterli görüldüğü kelime, ibâre, durum ve mefhumlar izah edilmeyip *“erbâbına malûmdur”, “marûftur”, “meşhûrdur”, “zikri mürûr itmişdür”, “ehline ma’lûmdur”, “defa’âtile zikri mürûr itmişdür”, “bunca izahat ehl-i ukûle kâfîdür”* gibi ifâdelerle bunların zaten bilindiği veya daha önce açıklandığı vurgulanarak tekrar açıklama yoluna gidilmediği görülür.

- *“Şîrînin şüretin taşdan çıkarmışdır, Ferhâd nice tîşeye başında yer vermesin. Ya’nî himmet-i merdâne ile mahbûbunun nakşını taşdan izhâr eden muayyen şâdına baş üzre yer vermek çok degildir. **Kıssa-i Ferhâd cümlenin malûmudur**.”* (Ünlü, 2001: 182).
- *“Mezâd Arabîdür ki **meşhûrdur**.”* (Dağlar, 2009: 104)
- *“Zîrâ nev-’arûsı mevcgâh-ı hûna çekegeldükleri **cümleye âşikâr bir keyfiyetdür**.”* (Başçetin, 2019: 77).

Aşağıda yer alan örneklerde gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bundan kıyas eyle, denilmek suretiyle şerhin devamı okuyucunun muhayyilesine bırakılmış ve metin üzerine düşünmesi sağlanmıştır:

- *“Vâveylâ bizlere ki bu sıfatla muttasıf olan mahbûb bizümle ceng itmek tablın urdı. **Var başımuza gelen ahvâli bundan kıyâs eyle.**”* (Gözitok, 2017: 96).
- *“Ezdâd, zıdd’uŋ cem’idür. Meselâ âteş ile bârûd ve kar ile güneş ve hâk ile bâd ve ecel ile sıhhat ve zehr ile şeker **ve kîs aleyhi’l-bevâkî**.”* (Başçetin, 2019: 116).

3.Dayanak Gösterme (İstişhâd)

Şerh metinlerinde yapılan açıklamalar farklı yöntemlerle delillendirilmiştir. Bu amaçla kelime açıklamalarında âyetlerden, hadîslerden, şiirlerden ve çeşitli lügâtlerdan istifâde edilmiştir. Genellikle kelime izahları için sözlüklerin kaynak olarak gösterildiği görülür. Bu uygulama okuyucunun anlayamadığı düşünülen kelimelerde yapılmaktadır.

3.1.Lügâtler

Şerhlerde, kelimelerin lügât anlamları verilirken birçok lügâte müracaat edildiği görülür. Farsça, Arapça ve Türkçe lügâtler kelime anlamları ve farkları için kaynak olarak kullanılmıştır. Bazen çeviriden önce bazen de çeviriden sonra, açıklanmasının daha yararlı olacağını düşünülen kelimelerin, Türkçe anlamını lügâtler kaynak gösterilmek suretiyle verilmiştir.

- *“Nüdemâ: Zâhir budur ki bunda nüdemâ ola, musâhibler manâsına ola ammâ **lügâtlerde** bu cem bulunmadı. Belki “nedîm” bâde musâhibine dimişler ve cem’i nuddâm gelür kesr-i nûnla dimişler.”* (Yılmaz, 2009: 255).

- *"Kem-bâz* ***lügât-ı Farisîde*** *oyunda üstâd olmayana dirler. Mâh kem-bâzîliginden senün ile hûbluk nerdüni oynadı."* (Çınarcı, 2011: 92).

Aşağıda yer alan örneklerde *Bahrü'l-Garâyib, Lügât-ı Şâhidî, Lügat-ı Nîmetullâh gibi* lügât isimleri zikredilerek dayanak gösterilmiştir:

- *"Engilyun İncil'dür. Müşkilât-ı Mesnevî nakli ile ammâ* ***Bahrü'l-Garâyib****'de tersâlar içinde bir muteber kitâbdur diyu beyân olınmışdur."* (Dağlar, 2009:132).
- *"Zîrâ kalb hazine-i Allâh'dır; velâkin mugaffel olmamagla bir şeyi yok gibi görünüyor. Niteki* ***Şâhidî*** *merhum* ***lügâtında*** *buyurmuşdur."* (Aktan, 2008: 139)
- *"Be-dest bâş tîz ol manâsına istimâldur. Egerçi* ***Nimetullah lügâtında*** *vâki olmışdur."* (Soleimanzadeshekarab, 2019: 67).

3.2.Manzum Unsurlar

Klâsik şerhlerde muteber şâirlerin veya meşhûr anonimleşmiş manzum ifâdelerin şerhe dayanak olarak kullanıldığı da görülür. Şerh edilen eserlerin Farsça olması sebebiyle istişhâd kaynaklarının çoğu Fars edebiyatındandır. Bu alıntılamalarda nadiren kaynak belirtilmiştir.

- *"Ruk'a-yı ta'vîz'den murâd kağıd pâresidür ki dermân içün anda âyât-ı kerîmeden yâ ed'iyeden yâ tılısmâtdan ba'zı nesne yazılmış ola egerçi ba'zı mahalde hamâyil manâsına hem gelür niteki* ***Bustân'un*** *bu beytinde vâkidür* ***beyt:***

  Ger endîşe bâşed zi-hasmet gezend

  Be-ta'vîz-i ihsân zebâneş bübend

  Eğer düşmanın ziyanından korkuyorsan, ihsan muskasıyla onun dilini bağla." (Şahin, 2012: 55).

- *"Hîç hîç bunda ziyâde makbûl manâsınadur ve* ***Gülistân'un*** *bu beytinde zemm içündür.* ***Beyt****:*

  În şikem bî-hüner-i hîç hîç

  Sabr ne-dâred ki bisâz u hîç*"* (Dağlar, 2009: 131).

- *"Yâ'ni insân-ı kâmil olmadım demekdir. Zîrâ kemâl, mebde u me'âdını ve bu âleme gelince menâzil ü merâtibini sülûk ile reyü'l-ayn görmek ve müşâhade etmekdir ve bilmeyen insân-ı kâmil degildir. Niteki* ***Hazret-i Mısrî*** *kuddisesırruhu buyurur.* ***Beyt*** *:*

  Kanden gelür yolun senin yâ kande varur menzilin

  Nerden gelip gitdiğini anlamayan hayvân imiş*"* (Aktan, 2008: 216).

3.3.Âyetler

Klâsik şerhlerde, gerek kaynak metinde işaret edilen gerekse konuyla ilgili ileri sürülen görüşleri desteklemek amacıyla *"Bu manâ bu âyet-i kerîmeden rûşendür", "Âyet-i kerîmede mezkûrdur", "nazm-ı celîlde…", "Bu âyet-i kerîmenin ma'nâsı şâmil olur", "âyet-i kerîme mantûkunca", "Hak Teâlânun kavlinde"* gibi ifâdelerle iktibas edilen çok sayıda âyetten yararlanıldığını görülür. Ancak nakledilen âyet ve hadîslere kimi zaman anlamı fazla değiştirmeyecek eklemeler veya çıkarmalar yapılmıştır. Bazen de benzer âyetler birbirine karıştırılarak verilmiştir. Bu âyetler bazen âyetin birkaç kelimesi, bazen de tamamına yakını alınmak suretiyle yapılmıştır.

Klâsik şerhlerde anlatılan ve izah edilen durumu desteklemek için de sık sık âyetlerden iktibas yoluna gidilmiştir. Bazı durumlarda ise kaynak eserde asıl kastedilen anlamın bir âyet olduğu vurgulanırken âyetler zikredilmiştir. Yani genel olarak âyetlerin büyük çoğunluğu anlatılan durumu örneklendirmek ya da şahit göstermek amacıyla zikredilmiştir.

- *“Zîrâ eski takvîm işe yaramaz takvîm lügâtta sûret manâsınadur* ***niteki bu âyet-i kerîme anı beyân ider. Lekad halakne’l insâne fî ahseni takvîm****”*[5] (Metin, 2014:9).
- *“Duâ-yı hâksârân mîkoned imdâd şâhân-râ*

  Ki bâd-ı şehper-i mûrî keşed taht-ı Süleymân-râ

  Ya’nî pâdşâhların kuvvet u şân u şevketi ancak hâksâr-ı fukarânın du’âsı vü bî-pâyân re’âya-yı fukarasının imdâdındandır pâdşâhların şân u şevketleri fukarâ du’âsından olmaya alâmet temellük-ı âvâz-ı Süleymân’ın taht havâda tayerân ederken zemîne indirmesi gibi ***Süleymân ile mûrın hikâyesi kelâm-ı kadîmde mezkûr u mestûrdur âyet yâ eyyuhâ’n-nemlu’d-duhûlü mesâkinekum’***[6]*”* (Kızıltaş, 2019: 19-20).
- *“Elâ yâ eyyuhâ’s-sâkî edir ke'sân ve nâvilhâ elâ harf-i istiftâhdır.* ***Niteki âyet-i kerîmede vâki’dir: Elâ inne evliyaullâhi lâ-havfun aleyhim velâhum yahzenüne’***[7]” (Morkoç, 1994: 49).

3.4.Hadîsler

Hadîsler de tıpkı âyetler gibi klâsik şerhlerde dayanak gösterme ve örneklendirme amacıyla zikredilen önemli kaynaklardandır. *“Nitekim Hazret-i Nebî Aleyhi's-Selâm buyurdu.”, “Bu âyet-i kerîmeye işâretdür.”, “Bu âyet-i kerîmeden bu manâ zâhirdür.”, “Bu hadîs-i şerîfe işâretdür.”, “Bu manâ bu hadîs-i kudsîden rûşen ü zâhirdür.”, “Resûlallâh aleyhi’s-selâm buyurmuşdur.”, Mislü hadîs-i kudsîde vârid olmuşdur.”* gibi ifâdelerle hadîslerden alıntılamalar yapılmak suretiyle şerhe delil gösterilmiştir.

- *“Âftâb yedinci yer gibi karz yüki altunda kalmışdur. Murâd Habîb-i Ekrem olmak rûşendür****. Levlâke levlâk lemâ halaktu’l-eflâk***[8] ***hasbınca*** *cümle mevcûdât anun içün vücûda gelmişdür.”* (Soleimanzadeshekarab, 2019: 75).
- *“Hîç şeksiz anun pâk nûrı idi.* ***Niteki bu hadîsden bu manâ rûşendür: Evvelu mâ halakallâhu nûrî’***[9]*”* (İnce, 2012: 177).
- *“Be-hâl-i Hindûveş bahşem Semerkand u Buhârâ-râ*

Anun Hindû benine bağışlayım Semerkand ve Buhârâ'yı murâd budur ki anun hasenâtınun bir hakirine ıvâz dünyâ ve âhiret olur ve illâ kendüsi mertebe-i melekiyyet bulur. ***Zirâ Hadîs-i Kudsîdür ki; “Eyyühe’ş-şâbb ü et-târik ü şehvetehu li-eclî ente indî bi-menzileti melâiketi’****”* (Oğuz, 1988:66).

4.Diğer Şârihlere Yöneltilen Eleştiriler (Reddiyeler)

Klâsik şerhlerde zaman zaman diğer şârihler tarafından yazılan şerhlerde yer alan yorumlar yeterli bulunmayıp bazen isim zikredilerek bazen de isim zikredilmeden eleştiri ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu duruma örnek olarak Şem’î, Sürûrî’den sonraki ikinci kişi olarak Hâfız *Dîvân*’ını şerh etmiş ve Sürûrî’nin yaptığı şerhi okuduğu, şerhinde Sürûrî’nin eserinden yararlandığı ve yeri geldikçe söz konusu yazar hakkında eleştiride bulunduğu görülür. Şem’î: *“Sürûrî Efendi”, “Sürûrî rahmetullah”, “Sürûrî efendinin muhtârı”* gibi ifâdelerle ona olan saygısını da göstermiştir. Az da olsa yerine göre de *“Hatâ-yı fâhiş etmişdür”, “Galat yapmışdur”* gibi olumsuz ifâdelere de yer vermiştir. Bazen de Sürûrî’nin ismini zikretmeden *“bazı kimse”* diyerek eleştiride bulunmuştur (Soleimanzadeshekarab, 2019: 75). Sûdî’nin, *Gülistân Şerhi*’nde kendi zamanında veya ondan önce yazılmış olan diğer *Gülistan* şerhlerini incelediği ve metinde bu yorumlarla aynı fikirde olmadığı hususları sıklıkla dile getirdiği görülmüştür (Yılmaz, 2019: 283). Bosnevî, kendisinden önce *Bostân*’a şerh yazmış olan Sürûrî ve Şem’î’nin şerhlerini incelemiş, onların şerhlerinde eksik veya yanlış bulduğu yerleri şerhinde ifâde etmiştir. Şerh edeceği eser üzerine başka şârihlerin kendisinden önce yazdığı şerhleri bu kadar detaylı ve titiz bir şekilde incelemiş olması, Sûdî-i Bosnevî'nin şârihlik kimliğinin ve şerhinin kıymetini arttırmaktadır. Öte yandan reddiyelerinde kimi zaman alaycı ve iğneleyici bir üslûp kullandığı görülen Sûdî-i Bosnevî'nin Şem'î'ye dâir olan reddiyelerinde daha sert bir tavır takındığı görülmektedir (Açar, 2018: 58-59). Diğer önemli bir şârih Ankaravî, şerhinde *Mesnevî*'yi kendinden önce şerh eden Sürûrî ve Şem'î'nin şerhlerini tenkit etmekte, onların vermiş oldukları anlamları değerlendirmektedir. Bu değerlendirmelerin çoğunda, söz konusu şârihlerin *Mesnevî* beyitlerine verdikleri anlamı, bu beyitler hakkında yaptıkları yorumları beğenmez, onların yanlışlığına vurgu yapar ve bazen de gerekçelerini ortaya koyarak kendi düşüncesinin doğruluğunu savunur. Ancak bazı beyitlerin şerhinde Sürûrî ve Şem'î'nin şerhlerini değerlendirirken olumsuz kanaat bildirmemiştir. Ankaravî'nin Şem'î'ye göre Sürûrî' şerhini daha fazla beğendiği görülür. Müellif tenkitleri esnasında bu iki şârihin isimlerini çoğu zaman beraber anar ve her ikisinin şerhlerini birlikte değerlendirir. Ancak birkaç yerde söz konusu şârihlerin şerhlerini tek tek değerlendirdiği de olmuştur (Taştan, 2009:77).

---

[5] “Biz, gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık.” (Tîn/95: 4)
[6] “Ey karıncalar hadi meskenlerinize girin.” (Neml/27:18)
[7] “Bilesiniz ki Allah dostlarına asla korku yoktur; onlar üzüntü de çekmeyecekler.” (Yunus/10: 62)
[8] “Sen olmasaydın bu alemleri yaratmazdım.” (Kudsî Hadis)
[9] Allah, her şeyden önce benim nurumu yarattı. (Kudsî Hadis)

Genel olarak, anlam, imlâ, nüshalar ve verilen bilginin yanlışlığıyla ilgili reddiyelerde bulunulmuştur. Şârihlerin reddiyelerdeki üslûpları farklılık göstermekle birlikte, genellikle *"…diyen habt-ı aşvâ eylemiş", "…eylemek cünûndan nâşîdür", "Bilmezmiş", "Hatâ-yı fâhişdür" "İftira eylemiş", "İsâbet eylememiş", "Manayı eyi bağlamamış", "Taksîr eylemiş", "Yanından söylemiş"* vb. gibi ifâdelerle dile getirilmiştir.

- *"Der-yâb, fi'l-i emr-i müfred-i muhâtabdur der-yâbîdenden. Der-yâften'den diyenler isabet etmediler. [Redd-i İbni Seyyid Ali ve Sürûrî]. Lafz-ı müşterekdür anlamağla ve tedârük beyninde. Anla ve tedârük eyle dimekdür. İrişmek ve anlamak ve duymak manâsınadur diyen eksük söylemiş [**Redd-i İbni Seyyid Ali**]. Fehm eyle diyen de kezâlik [**Redd-i Sürûrî**]"* (Yılmaz, 2008: 284).
- *"Bu beytin **şerhinde şârihler gûnâ gûn şerhler yazmışlardır**, iltifât olunmayıp verilen manâ güzelce zabt oluna."* (Erkan, 2010: 21).
- *"Bu sözün bu kelâma münâsebeti yokdur ve **bu beytün şerhinde Sürûrî'den gayrı hatâ eylemiş çokdur**. Lâkin bu zikr olunan üslûbdan gayrıya mesâg yokdur."* (Taştan, 2009: 78)
- *"Bîmârî-i rişte dirler, bir dürlü hastalıkdur âdemün bedeninde iplik gibi bir nesne çıkar, kırılacak olursa degmede halâs olmaz, Yemen'de ve Basra'da çog olur, **Sürûrî Efendi rahimallâhu te'âlâ bunda hatâ itmişdür.**"* (Açar, 2008: 61)
- *"Ba'zı kimse der-yâbend-i sânîde dürr okurlar dal'un zammesi ile **ammâ hatâ-yı fâhişdür.**"* (Soleimanzadeshekarab, 2019:87).

5.Dil bilgisi (Gramer) İzahları

Klâsik şerhlerde metnin Türkçeye çevrilmesi, edebî sanatların bulunması, anlam izahları vs. gibi uygulamalar dışında, çoğu kez okuyucuları aydınlatmak amacıyla gramer açısından değerlendirmelerde ve izahlarda bulunulmuştur. Hemen hemen bütün şerhlerde görüldüğü üzere, mısranın yahut beytin anlamı verilmeden önce metnin kelime tahlili yapılır ve cümlenin gramatikal özelliklerinden bahsedilir. Bu tahliller sırasında kullanılan kelimelerin hemen hepsi bir gramer terimidir. Bu gramer terimleri genellikle Arapça ve Farsça terimlerdir. Farsça beyitlerde geçen kelimelerin ilk olarak genellikle dil bilgisi özellikleri üzerinde durulmaktadır. Kelimelerin cümlede dil bilgisi açısından hangi görevde oldukları, ek ve kök bilgileri verilerek, sözlükler kaynak gösterilerek Arapça ve Türkçe karşılıkları açıklanmaktadır. Ayrıca, kelimelerin harekeleri belirtilerek okunuşları izah edilmektedir. Bazı durumlarda şârih izah ettiği unsurların Türkçe karşılığını da vermektedir. Bu özelliğiyle, şerh metinleri, Arapça ve Farsça öğrenimi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Öte yandan Osmanlı medrese geleneğinde şerh metinlerinin dil öğreniminde kullanıldığı bilinmektedir.

Tercüme yapma şerhlerin önemli bir aşamasıdır. Farklı bir dilde yazılmış esere tercüme ve şerh yazabilmek için de o dilin gramer hususiyetlerine hâkim olmak gerekmektedir. Bu sebeple şârihler yeri geldikçe beyitlerde geçen bazı gramer hususiyetlerine değinmiş ve bazı izahatta bulunmuşlardır.

5.1.Farsça Gramer İzahları

Cem, emr, gâyib, harf-i tenbîh, hâzır, tasgîr, mâzî, muzâri, muhâtab, müfred, mütekellim, nidâ, şart, tahfîf, tesniye, teşdîd, vasf-ı terkîbî gibi birçok dil bilgisi konusunun kuralları, işlevleri ve şerh edilen metinler içerisinde hangi anlam ve fonksiyonlarda kullanıldıklarına dâir detaylı açıklamalar yapılmıştır.

- *“Teft fi’l-i mâzî olur “reft”* ***fi’l-i mâzî müfred müzekker gâyibdür****.”* (Tanyıldız, 2010: 371).
- *“Ufted,* ***fi’l-i muzari’dür****, düşer manâsınadur.”* (Gözitok, 2017: 97).
- *“Elem-âşub* ***vasf-ı terkîbîdür****.”* (Yılmaz, 2004: 47).
- *“Hân u hân* ***harf-i tenbîhdür*** *âgâh u âgâh ol manâsınadur ki bunda zinhâr u zinhâr manâsınadur.”* (Dağlar, 2009: 110).
- *“Me-kon* ***nehy-i hâzırdur****.”* (Verim, 2014: 35).

Yukarıda yer alan örneklerin yanı sıra gramer terimleri zikredilmeden kelimelerin ve terkiplerin tercüme edilmesi şeklinde dil içi çeviri metodu ile dil bilgisi öğretimi yapılmıştır.

5.2.Arapça Gramer İzahları

Şerhlerde, kaynak metindeki Arapça beyit ve ibârelerin şerhinde dil bilgisi konusunda açıklamalar yapılmıştır.

- ***“Min, harf-i cerr*** *müteallıkıyla sıfatıdur rahmeten’ün…”* (Tanyıldız, 2010: 77).
- ***“İllâ, harf-i istisnâdur*** *ba’de kelâm-i mûcib vaki olmışdur, müstesna olan kudretdür.* (Gözitok, 2017: 153).
- ***“Mün’im, ism-i mefûldur*** *ki mün’im-i aleyh takdîrindedür.”* (Soleimanzadeshekarab, 2019: 35).

6.Edebî Tenkit

Tarlan’ın, edebî tenkit eserin estetik güzelliği konusunda yargı bildirir. Halbuki metinler şerhi eseri anlamaya çalışır. Yolu nesneldir, neticeleri objektif maddelerdir. Okuyanın zevkine müdahalede bulunmaz ve kesinlikle esere güzel, çirkin vasıfları vermez. Bir bilim adamı tarafsızlığıyla eseri tahlil eder, (Tarlan, 1981:192) ifâdelerinin aksine klâsik şerhlerde eser hakkında beğeni-eleştiri ifâdeleri ve subjektif değerlendirmelerde bulunulduğu görülür. Şârihler arasındaki ihtilaflar ve reddiyeler bunun önemli bir göstergesidir. Öte yandan şârihler, beğendikleri gazel ve beyitleri açıklarken *“Beyt-i pür-güher”, “Bu beyt beh beh âferîne deger”, “Bu beyt mezâk-ı şâ’irânede müstahsendür”, “Bu beytine söz olmaz”, “Bunda meziyyet ziyâdedür”, “Bundan a’lâ mazmûn olmaz”, “Çendân münâsib degildür”, “Güzelce tahayyül eylemiş”, “Güzîde vü müşkilât ebyâtlarındândur”, “Hayli ra’nâdur”, “Hayli rengîn beytdür”, “Hem letâfet-i manâ ve hem vezne mutâbık”, “Hûb mażmûndur”,“Hub vâki olmuşdur”, “Mâşâşallâhu Ta’âlâ ne güzel görişdür”, “Muhassin vâki olmuşdur”, “Ne dakîk beytdür”, “Ne hoş ta’bîrdür”, “Ne münâsib vâki oldı”, “Sürme ta’bîrinden pervâz ne ra’nâdur”, “Şâ’irâne bir hoş edâdur”, “Temam yerindedür”, “Vâkı’en ism-i Bîsütûn âsmâna ne ra’nâ ism olur”, “Yabana atılacak söz degildür”, “Ziyâde müşkilterîn ebyâtlardandur”* gibi ifâdelerle bunu belirtmişlerdir. Kimi zaman ise şiir bilgilerine de olan güvenle bazı şârihlerin kaynak beyitte kullanılan sözcükler, benzetmeler, mazmunlar ve vezin ile ilgili değerlendirmelerde bulundukları görülür.

Görüldüğü gibi kaynak beyitler edebî sanatlar, beyitdeki anlam ve mazmunların bütünlüğü açısından şârihler tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Her ne kadar bu eleştiriler ve değerlendirmeler, modern anlamdaki tenkit anlayışına göre oldukça basit olsa da, şerh edilen metinlerin edebî tenkit ve belâgat açısından da değerlendirildiğini göstermesi açısından önemlidir.

- *“Lâkin merhûmun nazmında bir hâlet buldum ki zâyirçe-i harfiyyeye benzer. Meselâ bu beytinde bâb lafzını isti’mâl-i murâd itmiş. Ana münâsib elfâzdan vakt ve rûz u şeb ve dîde bu kelimâtın rabıtası virildikde şuhûletle mevzûn ve selîs ola düşer.”* (Gönel, 2004: 1004).
- *“Zira sana âşık oldum. Sen bütsin. Egerçi kâbil-i te’vîl ise de bir mazmûn içün böyle hezeyânı irtikâba ne hâcet?”* (Göllü, 2018: 996).
- *“Bu beyt çendân latîf görinmedi.”* (Başçetin, 2019: 85).

7.Farklı Nüshalardan Faydalanma

Klasik şerh metinlerinde, kaynak metin olarak tek bir metni esas aldığı gibi bazı şârihler farklı nüshalara ulaşarak bu nüshalar arasında bir değerlendirme yaparak en güvenilir olanı şerhte kullandıkları görülmüştür. Bu yönüyle bir tür edisyon kritik örneği göstermişlerdir. Şerh içerisinde şârihlerin kullandıkları ifâdelerden farklı nüshaları görüp görmediği anlaşılabilmektedir. Ancak güvenilirliğine emin olduğu tek bir nüshayı tercih ederek şerh yapan bir şârihin metninde, nüsha farklarıyla ilgili değerlendirmelere rastlanmamaktadır. Örneğin Şem’î Efendi, *Dîvân-ı Şâhî*’yi şerh ederken *Dîvân*’ın sadece tek nüshasından istifâde etmemiştir. Şârih, şerh metninin çeşitli yerlerinde özellikle sözcüklerin farklı yazımı ile ilgili değişik nüshalardan bahsetmekte ve hangi nüshadaki sözcüğün daha doğru olacağı ile ilgili değerlendirmelerde bulunmaktadır (Çınarcı, 2011: 101). Ankaravî, *Mesnevî Şerhi*’nde Muhammed bin Îsâ tarafından istinsah edilen nüshayı esas almakla beraber farklı *Mesnevî* nüshalarına da başvurmuş, onları da degerlendirmiş ve bazı beyitlerin şerhinde de nüsha farklarını ortaya koyma gereği duymuştur. Bu farklılıklar çoğu zaman değişik nüshalarda görülen kelime bazındaki farklılıklar olarak karşımıza çıkmakta, müellif daha uzun bir ibâreyi veya bir mısra ya da beytin tamamını kapsayacak şekilde nüsha farklılıklarını birkaç yerde belirtmektedir (Taştan, 2009: 64). Sûdî-i Bosnevî de *Bostân*’ı şerh ederken eserin tek bir nüshasına bağlı kalmamış, pek çok nüshasını değerlendirmeye tabi tutmuştur. Sürûrî ve Şem’î’nin kullandıkları nüshalardaki hataları reddiyelerinde ortaya koyarken, *Bostân*’ın bazı nüshalarındaki sahih varyantları da ilgili beytin şerhi içinde zikredilmiştir. Hâcibî’nin, Mollâ Câmî’nin *Yûsuf u Zelîhâ* mesnevîsinin pek çok nüshasını gördüğü, bu nüshaları baştan sona büyük bir ciddiyetle inceleyerek nüshalar arası farklılıkları ortaya koyduğu, yani bir nevî edisyon kritik yaptığı anlaşılmaktadır. Eserinde, esas aldığı nüsha üzerinden şerh metnini oluşturan ve diğer nüshalardaki kelime, mısra ve beyit farklılıklarını anlamlarıyla birlikte veren şârih, bazı durumlarda anlamın uygun olup olmadığı hususunda değerlendirmeler yaparken, bazen de herhangi bir fikir beyân etmeyerek her iki manânın da uygun düşebileceğini işaret etmiştir. Şârih bu tavrıyla şerhini hatasız bir metin üzerine kurmayı amaçlamıştır. Şârihin sahip olduğu bu anlayış onun şerh tekniğindeki sağlamlığı göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Özder, 2018: 210). Hâkim’in Şevket-i Buhârî şerhinde nüsha farklarının belirtilmesi eseri kaleme alırken sıklıkla başvurduğu bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Hatta bazen doğru olanın hangi kelime olabileceği ile ilgili Şârih’in yorumu da devreye girer. Bu yorumlar şerh geleneğinde edebî tartışmalara da zemin hazırlamıştır (Göllü, 2018: 110). Görüldüğü üzere şerhlerde kaynak metinlerin farklı nüshalarının yer yer değişik şekillerde değerlendirildiği görülür. Aşağıda klâsik şerh metinlerinde nüsha farklarına değinilen kısımlardan örnekler yer almaktadır.

- ***“Ba’zı nüsahda*** *şenîdeîm, vâv-ı atfla vâkidür.”* (Yılmaz, 2009: 275).

Metnin bazı yerlerinde esas alınan nüsha dışındaki bir nüshada farklı bir sözcük ya da cümle kullanılmışsa, o sözcük veya cümlenin önceden yapılan tercümeyi nasıl değiştirdiği ile ilgili bilgi verilmiştir.

- *“Bî-çâre çünki sensiz oturdı böyle oturdı. Murâd firâkdan vâki olan müşkil vakasın beyândur.* ***Bazı nüshada*** *bî-tû yerine bâ tû vâki olmışdur. Manâ dahî böyle olur ki bî-çâre çünki senünle oturdı. Böyle oturdı. Yani senün aşkın sebebi ile bu belâya giriftâr oldı. Hitâb hudâya olmak rûşendür.”* (Çınarcı, 2011: 119).

- *“Yûsufân’dan murâd latif ü hub olan mahbûblardur. Ya’nî mahbûblarun nesîmi âşıklara niçe hub gelürse bâd-ı ecel dahi âriflere latif u hub gelür **bazı nüsahda** dahi bustân vâkı olmışdur ve manâsı vâzıhdur.”* (Tanyıldız, 2010: 72)

Bazı şerhlerde hem nüsha farklarına değinilmiş hem de bu farklardan hangisinin metne daha uygun olduğu söylenmiştir. Bazı durumlarda ise diğer nüshalardaki farklar göz önüne alınarak beyit yeniden yorumlanıp buna uygun olarak yeniden tercümesi yapılmıştır. Bu yönüyle şerhlere tenkitli metin örnekleri olarak bakabiliriz.

- *“**Ba’zı nüshada** niyâz vâki’dür, lîkin mahalle **enseb** olan evvelkidür.”* (Gök, 2014: 126).
- *“Z’ân âb ki ney-i horde güzâred şeker-i mâ **nüshası dahı zâhirdür**.”* (Göllü, 2018: 569)
- *“**Ba’zı nüshada** kez yerine gû vâkı olup manâ böyle olur ki, bu nefs ü hevâ ardınca yolcı ola.”* (Keyik, 2001: 129)

8.Farklı Şerh İhtimallerinin Değerlendirilmesi

Klâsik şerh metinlerinde görülen bir üslûp özelliği ve şerh metodu olarak beyitlerin farklı şerh ihtimallerinin şârih tarafından değerlendirilmesi; kaynak beyitlerin şerhinde şârihlerin kendi yorumlamalarına ek olarak diğer şârihlerin ve âlimlerin görüşlerine de yer vermeleri şeklinde görülmektedir. Öte yandan bazı beyitler birden farklı anlamıyla yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu yorumlar öncesinde “Efdal manâ”, “Gayrı bir manâ”, “Bir gûne manâsı”, “Gerçi bir manâ böyle olmak gerek ammâ asl manâ bu ola ki”, “Yâ budur ki”, “Bu vech dahi câizdür”, “manâ böyle olur ki”, “Ol vakt manâ böyle olur”, “Bu hem vechdür”, “Bu hem manâdur”, “Bu manâ dahı mümkindür”, “Bu vech dahı vechdür”, “Bu vech dahı latîfdür”, “Bu manâ hem latîfdür”, “Manâ böyle olmak hem latîfdür”, “Bu vech hem latîfdür”, “İhtimâldür”, “Manâ böyle olmak ihtimâldür”, “Bu takdir üzre manâ böyle olur”, “Manâ böyle olmak câizdür”, “Bu manâ dahi latifdür”, “Bu vech dahi câizdür” “Ammâ manâ-yı evveli latifdür” vs. gibi ifâdelerle farklı anlaşılma, tercüme edilme, yorumlanma imkân ve ihtimalleri ortaya konulmuştur.

- *“Bâz erinün takdiri bâz-ârzuydur. Gîrü ol tek ü dev(segirtmek) beni ârzû eyler. Bu vech dahi câizdür. Gîrü ol tek ü dev buna ârzû olunur.”* (Çınarcı, 2011: 102).
- *“Bu beytde iki vech câyiz olur vech-i evvel oldur ki mısra-ı evvel muhtevâ-yı mahâmun delâlet eyledügi kelâm-ı mahzufa illet ola ol kelâm-ı mahzûf çü ne pes bîned ne pîş ezahmahîş havlinden lâzım gelür ki dine pes emîre lâzım u vâcibdür ki pîş ü pesini göre ve her bir hademe ihtiyât ile nazar irgüre zîrâ yol zâhiren hemvâre vü latîfdür ve anun altında tuzahlar vardur nâmlar içinde manâ kahtı vardur... ve vech-i sânî oldur ki bu beyt beyt-i evvelde hamâkatdan önin ve ardın görmeyen emîr-i süst-endîşe misâl olur”* (Tanyıldız, 2010: 71).

Bazen şerhlerde eklerin ve kelimelerin çeşitli fonksiyonlarından veya sözdiziminden hareketle de mısraya değişik manâlar verilmektedir:

- *“B**â, zarf oldugı zaman ya’nî** rûz-ı kıyâmetdeki güneş mahlûkun başı üzerine yakın gelüp ehl-i mahşer kemâl-i harâretden ter içine müstagrak oldugı zaman senün hayrânşodegâganun halka sâye-i dîvâr satar dimek ola yâhûd **“bâ” sıla içün ola**. **Ol zaman manâ böyle dimek olur ki**...*(Gözitok, 2017: 98).
- *“Manâ-yı zâhiri üzre murâd meydür. Ve manâ-yı tasavvufî üzre aşkdur.”* (Soleimanzadeshekarab, 2019: 68).
- *“Cûş muzâf olmak **câizdür** ki **manâ böyle olur**…”* (Turan, 2014:52).

9.Göndermede Bulunma

Klâsik şerhlerde doğrudan ve dolaylı olarak çeşitli göndermelerde bulunulmuştur. Gönderme, şârihin şerh sırasında farklı kaynaklara müracaat edilmesi hususunda birtakım ifâdeler kullanması ve metin içinde aynı yapıları şerh ederken önceye veya sonraya işaret etmesidir. Bu göndermeler şerhleri zenginleştiren önemli unsurlardır. Klâsik dönem şârihleri dönemin ilimleri hakkında bilgi sahibi, başta tasavvuf olmak üzere birçok ilim dalının temel kaynaklarına ulaşmış ve tetkik etmiş kimselerdir. Bu yönüyle şerhlerde metin dışı birçok ilim dalına da göndermede bulunulmuştur. Şerhlerin açıklamaya dayalı yapıları düşünüldüğünde bu uygulama son derece tabiî bir durumdur. Öte yandan şârihler hem başkalarına ait eserlere hem de kendi eserlerine de göndermelerde bulunulmasıyla gereksiz tekrar ve detaylardan da kaçınılmıştır. Bu anlayış bugünkü bilimsel referans gösterme anlayışının ilk izlerini taşıması açısından önemlidir.

9.1.Metin İçi Göndermeler

Şârihin şerh metni içerisinde daha önce üzerinde durduğu herhangi bir konu ile ilgili tekrara düşmemek amacıyla yaptığı göndermedir. Şârih, benzer ve aynı unsurları şerh ederken metnin öncesine veya sonrasına işaret etmektedir. Yani çoğu zaman şârihler daha önce metinde geçmesi sebebiyle şerh edilen bir kavram veya metinle ilerleyen kısımlarda tekrar karşılaşılması durumunda, daha önce şerh edilen kısma gönderme yaparak tekrara düşmeme yolunu seçmişlerdir. Bu durum şârihlerin konuya ve metne olan hâkimiyetlerini göstermesi açısından önem arz eder. Şerhlerde *"Ayrıntısı sonraki yerde açıklanmıştır", "Bâlâda hikâyesi mürûr itdi", "Bâlâda zikri sebkat itdi", "Daha önce mufassal zikredilmiştir", "Mısra-ı evvele kayd olundu", "Mısra-ı sânîde manâsı aşikârdır", "Niteki dîbâcede beyân olundı" "Sâbıkan beyân oldı idi", "Tafsîlen mürûr eyledi", "Tekrâra ihtiyâc yoktur"* gibi ifâdeler kullanılarak aynı kısmın daha önce geçtiğine atıfta bulunularak tekrar düşülmemiştir.

Bu göndermeler de kendi içerisinde farklılıklar gösterebilmektedir. Lâkin genel olarak daha önce açıklanan bir kavram veya düşüncede tekrara düşülmemesi nedeniyle okuyucunun görmesinde fayda görülen noktaların belirtilmesi şeklinde yapıldığı görülür. Aynı şekilde, herhangi bir ibâreyi şerh ederken konuyla doğrudan alakası olmayan ancak bir şekilde şerh etmeye ihtiyaç duyulan kısımlarda, ilgili kısmın gerektiğinde metnin devamında şerhedileceğine *"Her biri mahallinde beyân olunur", "Geldügi yerlerde tenbîh olunur", "Mahallinde tafsîli gelecekdür"* gibi ifâdelerle işaret edilmiştir.

Metin içinde gönderme yapılırken bazen müphem bir ifâdeyle bazen de göndermede bulunulan beytin kendisi zikredilir.

- *"**Mısra-ı sânî mısra-ı evvele mübeyyen vâki olmış**. İn harf'den murâd hatt-ı nâmıdur ki rûz-ı ezelden bizüm başımuz yazısı olmışdur."* (Çınarcı, 2011: 109).
- *"Bu hadîs-i şerîfün şerhi **cild-i sânîde … beyânında mezkûr** olmışdur."* (Taştan, 2009: 69)
- *"Sîmurg bir marûf kuşdur, Arabca Ankâ dirler. Bunda tafsîli münâsib degil ammâ inşâallâhu teâlâ **aşagada mahalli geldükde** mufassal beyân olına."* (Açar, 2018:43).
- *"Anunçün izzet-i âbâd-ı vatanı rengîn eyledüm ki **takrîri ebyât-ı âtiyede zikrolınacakdur**."* (Göllü, 2018:407).

9.2.Metin Dışı Göndermeler

Metin Dışı Göndermeleri "Şârihlerin Kendi Eserlerine Yaptığı Göndermeler" ve "Şârihlerin Diğer Eserlere Yaptığı Göndermeler" olarak iki kısma ayırmak mümkündür.

9.2.1.Şârihin Kendi Eserlerine Yaptığı Göndermeler

Klâsik şerhlerde kaynak metin şerh edilirken metnin hem anlam hem de gramer açısından güvenilirliğini artırmak amacıyla başka kaynaklardan da sıkça yararlanmıştır. Bu göndermelerin bazıları da şârihin kendi eserine yapmış olduğu göndermelerdir.

Aşağıda yer alan örnekte İsmâil Rusûhî-i Ankaravî *Şerh-i Mesnevî*'de *Minhâcü'l-Fukarâ* isimli kitabımızda beyân eyledik, ifâdesiyle kendi eserine göndermede bulunmuştur:

- *“Ve bu keşfün **envâ u aksâmını Minhâcü’l-Fukarâ nâm kitâbumuzda** Derece-i **Mükâşefe’de beyân eyledük.**”* (Taştan, 2009: 71).
- *“Bunlarun **tafsîlini Gülistân şerhümüzde müstevfî eylemişiz, murâd idinen anda görsün**.”* (Açar, 2018:44)
- *“Niteki **Dîvân-ı Hâfız şerhinde mükerrer beyân olmuşdur**.”* (Yılmaz, 2009: 266).

9.2.2.Şârihin Başka Eserlere Yaptığı Göndermeler

Şerhlerde, kaynak metin şerh edilirken yararlanılan ya da daha önce görülen bazı kaynaklara göndermede bulunulmaktadır. Bu kısımlarda, şerh edilen konuyla ilgili daha detaylı bilgilerin bulunabileceği şârih tarafından gönderme yoluyla okuyucuya bildirilmektedir. Öte yandan bazı şerhlerde göndermeler yapmanın yanı sıra faydalanılan eserlerden alıntılar da yapıldığı görülür.

- *“Mezkûr tevârîhde yazılanun mücmelidür. **Tafsîlin murâd idinen hamdî-i Müstevfî Târîhi ne ve Şâh-nâme-i Firdevsîye mürâcaat eylesün**.”* (Yılmaz, 2009: 267).
- *“Vefâtları hicretün altı yüz yetmiş ikinci senesinde cemâziye’l-âhürün beşinci güni olmışdur. Cümle altmış sekiz yıl ömr sürmişlerdür. Kıssaları mufassalan **Menâkıb’da mezkûrdur**.”* (Taştan, 2009, 71).
- *“Bu kıssayı tafsîliyle bilmek isteyen **Firdevsî Şâh-nâmesi’ne mürâcaat eylesün**.”* (Açar, 2018: 45)
- *“Mukaddemâ **Tâ’iyye Tercemesi’nde** dahi vahdet-i vucûd meselesi dâire-i akldan hâricdir diyü tahrîr olunmuş idi.”* (Gönel, 2004: 81).

Aşağıda yer alan örnekte belirli bir esere değil, *“zurefâ-yı Acem”* ifâdesiyle genel olarak İranlı âlim kişilere “ba’zı kâmiller” ifâdesiyle de ismi belirsiz bazı âlimlerin eserlerine göndermede bulunulmuştur:

- *“Rind kelimesini merhûm Lâmi Çelebi korkusuz dimek ile tefsîr eylemiş. Amma **zürefâ-yı Acem bâde-nûşa ıtlâk eyler**.”* (Çınarcı, 2011:112).
- *“Niteki **ba’zı kâmiller** yarâdılanı hoş gör yarâdandan için buyurmuşlardır.”* (Aktan, 2008: 158)

10.İktibaslar

Klâsik şerh metotlarının esasını oluşturan temel uygulamalardan bir diğeri de farklı kaynaklardan alıntılamalar yapılmasıdır. Şerhler şiirlerin konularına göre birçok farklı kaynaktan beslenebilmektedir. Bu yönüyle şiirlerin açıklanabilmesi amacıyla klâsik şerhlerde iktibaslardan fazlasıyla istifâde edilmiştir. İktibaslar klâsik şerhlerde genel olarak delillendirme, örnekleme veya açıklama amacıyla yapılmıştır. Metinlerin geneline yayılmış ve kaynak metinlerin anlaşılması hususunda oldukça önemli olan âyet, hadîs, şiir, kelâm-ı kibâr vs. iktibaslarla şerhler daha anlaşılır kılınmış, izahlar zenginleştirilmiş ve üslûbuna akıcılık kazandırılmıştır. Genel olarak bu iktibasları aşağıdaki başlıklar altında değerlendirmek mümkündür:

10.1.Âyetlerden İktibaslar

Doğu edebiyatlarının en önemli kaynakları Kur’ân ve İslâmî ilimlerdir. Bütün İslâmî ilimlerin en temel kaynaklarının Kur’ân-ı kerîm ve hadîs-i şerifler olması münasebetiyle bu kaynaklardan beslenen eserlerin açıklanması ile ilgilenen “şerh” çalışmalarının birçoğunda âyet ve hadîslerden iktibaslar yapılmış olması gayet tabiidir. Metninlerin çeşitli yerlerinde Kur’ân-ı Kerîm’den, farklı bağlamlarda *“Nitekim nazm-ı celîl”*, *“Kavlühû Teâlâ”*, *“Kur’ân’dan muktebesdür”* vs. ifâdelerle iktibaslar yapılmıştır. Âyet iktibaslarında amaç yapılan yoruma dayanak oluşturmak veya beyitin üzerine inşa edildiği anlam dünyasını izah etmektir. Bu iktibaslar bazen âyetin birkaç kelimesi, bazen de tamamına yakını alınmak suretiyle yapılmaktadır. Âyetlerden yapılan iktibaslar iki farklı özellik gösterecek şekilde yapılmıştır.

Bunlardan ilki, kaynak eserde geçen veya herhangi bir beyitte kendisine telmih yapılan âyetlerin şârih tarafından şerh edilişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğeri ise şerh edilen eserde geçen ifâde veya düşünceyi açıklamak için şârih tarafından zikredilen ve işaret edilen âyetlerdir. Bu tür iktibasların çoğu mısrâların mazmununa göre seçildiği için sadece gerekli kısımları metinlerde yazılmıştır. Bu âyet iktibaslarından bazıları şöyle örneklendirilebilir:

- *"Yani ey Hudâ ki sen kendü lutfundan bizi mazhar-ı aşk itmek ile Cenâb-ı Kibriyâ ki vâsıl idüb* ***Velekad kerremnâ benî Âdeme***[10] *teşrîfi ile müşerref itdün dahî* ***Lekad haleknâ'l-insâne fi ahseni takvîm***[11] *hilyesiyle mütehallî idüb âyine-i kül eyledün."* (Çınarcı, 2011: 112).
- *"Ya'nî sûret-i âbda görinür nûş itdügi hamr-ı muhabbet-i dünyânun zehr-âb-ı seyyiâtını ayn-ı şerbet-i hayat-ı ışk-ı ehadiyet idüp* ***Fe ülâike yubeddilullâhu seyyiâtihim hasenâtin***[12] *diyu anlara işaret eyler ve anlar hakkında kelâm söyler."* (Taştan, 2009: 73).
- *"Hadd-i men nîst ki bâşem erinî gûy velî*

Manâ budur ki ***Erinî enzur ileyk***[13] *kelâmını dimek benüm haddüm degildür."* (Gözitok, 2017: 104)

- *Acabâ dilenmek acılıgından ve suâl belâsından havf eylemez mi ki sâ'ili kahrla reddider. H**udâ** hod* ***ve emme's-sâ'ile fe-lâ-tenher****"*[14] *buyurmışdur.* (Açar, 2018: 47).
- *"Zinhar ey dostân cân-i men ü cân-ı şümâ: Elbette agâh eylenüz ey dostlar. Zira benüm cânum ve sizün cânuz hakikatda birdür.* ***İnne'l-mü'minûne ihvetün****.'*[15]*"* (Soleimanzadeshekarab 2019: 73).

10.2.Hadîslerden İktibaslar

Şerhlerde sadece âyetlerden değil, dinsel açıdan Kurân-ı kerîm'den sonra en güvenilir kaynaklar arasında yer alan hadîslerden de istifâde edilmiştir. Hadîslerin şerhlerde kullanılmasındaki temel amaç âyet kullanımında olduğu gibi şerhi pekiştirmek ve güvenilirliğini artırmaktır. Genellikle hadîsler zikr edilmeden önce *"Bu hadîs-i şerîfin manâsı"*, *"Hadîs-i Kudsîde"*, *"Niteki Habîb-i Ekrem"* gibi ifâdeler kullanılmıştır. Bazen de bu ifâdeler olmadan doğrudan hadîsler nakledilmiştir. Ayrıca klâsik şerhlerde zikredilen hadîslerin birçoğunun şerhlerde sıklıkla kullanılan hadîsler olduğunu belirtmek gerekmektedir.

- *"Ey Hudâ-yı müteâl senün kibriyâ idügün ve azîmü'ş-şânlıgın nâmı bizüm hilkatimüz ve yaradılmamız ile nakş bağlamış ve zuhûr ü ayâne gelmişdür.* ***Küntü kenzen mahfiyyen***[16] *hadîs-i şerîfün tercemesidür ve nûn meâl-ı gayrden murâd cemî-i mahlûkât yâhûd nevh-i insândur ki mazhar-ı cemî esmâ-ı hüsnâdur."* (Çınarcı, 2011: 113).
- *"Manâ-yı mısrâ budur ki bizüm özr-hâh olan nefesümüz tudaga bir mühr-i sükût koya. Ya'nî* ***innallâhe yekbelu't-tevbeti an ibâdihî mâlen yugargır****.*[17] ***hadîs-i şerîfinün muktezâsınca*** *sebeb-i âmurziş günâh olıcak tevbe, bizlerden sâdır olmayup lisân mün'akid olup bî-tevbe intikâl iden işte bed olan bu hâldür."* (Gözitok, 2017: 105).

---

[10] "Şanım hakkı için biz beni ademi tekrim ettik." (İsrâ/17: 70)
[11] "Biz, gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık." (Tin/95:4)
[12] Allah onların kötülüklerini iyiliklerle değiştirecektir. (Furkan/25: 70)
[13] Bana görün, sana bakayım. (Araf/7: 143)
[14] Sakın isteyeni geri çevirme. (Duhâ/93: 10)
[15] Mü'minler ancak kardeştirler. (Hücûrât/49: 10)
[16] "Ben gizli bir hazine idim."
[17] "Şüphesiz kulları can çekişmeye başlamadığı sürece Allâh kullarından tevbelerini kabul eder."

- *"Ya'nî nefesüm nefes-i Rahmânîdür. Bu beytlerün mazmûnı* ***bu hadîs-i kudsînün mazmûnıdur: Küntü lehû semâ'en ve beşaran ve lisânen.***[18]*"* (Dağlar, 2009: 127).
- *"Ya'nî îcâd-ı devr-i dâim-i eflâke belki îcâd-ı mümkinâta sebeb nev'-i benî âdemdir ki* ***Levlâke levlâk lemmâ halaktü'l-eflâk***[19] ***hadîs-i kudsîden*** *bu inbisât olur."* (Kızıltaş, 2019: 22).
- *"Hâsılı aşk u mahabbet sebebiyle sana bir cezbe hâsıl olur ki seni hudâya îsâl ider, cezbetün min-cezebâtillâh muktezâsınca. Fe-te'emmel. Hadîs-i şerîfde vârid olmışdur ki:* ***Cezbetün min-cezebâtillâhi tüvâzî amele's-sakaleyn****.*[20]*"* (Açar, 2018: 109).

İktibas edilirken bazı yerlerde hadîsin kim tarafından rivâyet edildiği ve hangi hadîs kitabında geçtiğine dâir açıklamalar yapılmıştır:

- *"Nitekim* ***İmam Suyûtî Câmiü's-Sagîr****'de bu hadisi* ***Hazret-i Âişe'ye ve dahı İbni Abbas'a isnâd*** *tmekle rivâyet kılur:…"* (Taştan, 2009: 74).

Şerhlerde yer yer bazı hadîslerin tercümesine de yer verildiği görülür.

- *"Nitekim Hazret-i Âişe'den mervî bu hadîs-i şerîf bu manâya delâlet ider:* ***Kâlet radiyallâhu anhâ inne'l-hadîs****… manâ-****yı şerîfi*** *ahyân bana vahy gelürdi çan sadâsı gibi ve safvân üzre silsile savtı gibi…"* (Taştan, 2009: 75).

10.3.Kalıp ifâde İktibasları

Şerhler içerisinde bazı *darb-ı mesel, fehva, kaziyye, kelâm-ı sûfiyye mantuk, mefhum* olarak Arapça, Farsça ve Türkçe kalıp ifâdeler bulunmaktadır. Bu ibâreler de anlatımı güçlendirmek, metni anlaşılır kılmak, düşünceyi veya yorumu desteklemek ve manânın okuyucunun aklında daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

10.3.1.Kelâm-ı Kibâr ve Darb-ı Mesel İktibasları

Kelâm-ı kibârlar ve darb-ı meseller metin içerisinde anlatılmak istenen düşünceyi en kısa yoldan ve en etkili biçimde veren unsurlardır. Bu yönüyle açıklama temelli olan klâsik şerhlerde bu tür örneklerle sıklıkla karşılaşılmıştır:

- *"Yânî rûbeh sıfat olan a'dâlar bizüm mehâbetimüze tâkat getüremeyüp mîşe-i himâyetimüzden firâr itdüklerine sebep* ***el-hâinu hâifun***[21] *muktezâsınca cigersüz olduklarıdur."* (Gözitok, 2017: 106)
- *"Mahsûl-ı beyt: Yaramaza ve eyüye sîm ü zer bezl eyle ya'nî ihsân eyle, zîrâ eyi kimseye ihsân eylemek kesb-i hayrdur ve yaramaza ihsân şerri nefsünden def'dür ki ırzunı satun almakdur. Zîrâ* ***el-ihsânu yakta'u'l-lisân***[22]*dur."* (Açar, 2018: 461).

Şerhlerde yer alan kalıp ifâdelerin genellikle tercümeleri verilmemesine rağmen aşağıda yer alan örnekte Arapça bir atasözü tercümesi ile birlikte nakledilmiştir:

- *"Niteki Arab dir:* ***El-me'mûlü hayrün min-el-me'kûli****. Ya'ni sıkılup ümidlenmek yenmiş olmakdan yegdür."* (Yılmaz, 2009: 269).

Aşağıdaki örnekte "Durûbu emsâl-i meşhûredendir" ifâdesiyle eserin atasözü olduğu belirtilmiştir.

- *"****Durûb-u emsâl-i meşhûredendir****.* ***Çuka kimden ise gonca kenârını kuşândık****, derler."* (Aktan, 2008: 155).
- *"Hâce Hâfız egerçi zâhiren kendüsine hitâb eyler ammâ ma'nâda cânâna hitâb eyler.* ***Nitekim Türkîde vardur. Kızım sana söylerüm gelinüm sen işit."*** (Soleimanzadeshekarab 2019: 41).

---

[18] "Onun kulağı ve gözü ve eli ve dili olurum."
[19] "Eğer sen olmasaydın felekleri yaratmazdım."
[20] "Allah'ın cezbelerinden bir cezbe, insan ve cinlerin amellerine eşittir."
[21] "Hain olan korkak olur."
[22] "İhsan dili keser."

- *"Ya'nî taleb-i Hüdâ ne mekânda olursa müsâvîdür. Zira Allah azîmü'ş-şân nûr-ı tecellî vü mazhar-ı inâyeti her yeri ihâtâ etmişdür. Feyz-i inâyet-i Bârî mekâna mahsûs değil belki **şerefü'l-mekân bi'l-mekîn fehvâsınca** ne mekânda mazhar-ı inâyet-i Bârî olsun. Sana nisbetle o mekân eşrefdür."* (Kızıltaş, 2019:126).

10.4.Manzum İktibaslar

Şiiri şiirle açıklamaya dayanan manzum itibas yönteminde şâirler bir şiirin açıklaması daha anlaşılır olan Türkçe, Arapça veya Farsça başka bir şiirle yapılmaktadır. Şerhlerde kaynak metinde geçen beyitlerle manâ, mefhum, mazmun veya üslûp benzerliği görülen: Mevlânâ, Hâfız-ı Şirâzî, Urfî-i Şirâzî, Feridüddîn Attâr, Sa'dî-i Şirâzî, Sâ'ib-i Tebrîzî, Hakânî, Selmân-ı Sâvecî, Urfî-i Şirâzî gibi şâirlerden Farsça; Niyâzî Mısrî, Şeyh Gâlib, İsmâil Hakkı Bursevî, Fuzûlî, Necâtî gibi Türkçe şiir yazan şâirlerden Türkçe, İbnü'l-Arabî, İbnü'l-Fârız, Cüneyd-i Bagdâdî gibi isimlerden de Arapça manzum iktibaslar yapılmıştır. Ayrıca *"Ba'zı şu'arâ-yı Arab'ın şi'rinde"*, *"Şu'arâ-yı Acem'de"* ve *"Ba'zı ârifîn"* gibi ifâdelerle şâir ismi zikredilmeden de iktibaslar yapıldığı görülür.

Öte yandan bazı manzum iktibaslarda kaynak beyitte geçen kelimenin açıklanması amacı güdüldüğü görülmektedir. Bu örneklerde kaynak beyitte geçen bir kelimenin kullanıldığı başka bir beyitle izah edilmeye ve örneklendirilmeye çalışıldığı görülür. Aşağıda yer alan örnekte kaynak beyitte geçen "râh" kelimesinin saz perdesi anlamında kullanılması Hâfız-ı Şirâzî'den bir beytin iktibas yapılması suretiyle açıklanmıştır:

- *"Râh perde-i sâz manâsına **Hâce Hâfız'un** bu beytinde vâki olmışdur.*

  Râhî be-zen ki âhî ber-sâzân tüvân zed

  Şi'r be-hâ'n ki bâ-ân ritl-i girân tüvân zed" (Çınarcı, 2011: 116).

Şerhlerin genelinde iktibasların şerh edilmediğini söyleyebiliriz. İktibas yapılan şiirlerde asıl yekûnu teşkil eden Farsça şiir örnekleridir. En yaygın iktibas şekli "beyit" alıntılama şeklinde yapılmaktadır. Genel olarak *"mısrâ"*, *"beyit"*, *"Mesnevî"*, *"rubâ'î"* ve *"kıt'a"* başlıklarıyla yer almakla birlikte, hiçbir başlık kullanılmadan yapılan manzum iktibaslar da mevcuttur.

- *Ki nâm-ı büzürgân be-ziştî bered*

  Büzürgeş neh˘ânend ehl-i hıred Büzürgeş:

  *... **Kıt'a**:*

  Baht u taht u emr ü nehy-i gîr ü dâr

  În heme hîçest çün mî bügzered (Yılmaz, 2009: 553).

10.4.1.Türkçe Manzum İktibaslar

Şerhlerde Yunus Emre, Necâtî, Niyâzî Mısrî, Fuzûlî, Nedîm, Şeyh Gâlib gibi şâirlerden Türkçe manzum parçalar şerhe dahil edilmiştir. Farsçaya oranla sayısı çok az olan Türkçe manzum iktibaslarda nadiren şâir ismi zikredildiği görülür. İlk anda bilinen şâirlerin isminin zikredilmediği düşüncesi akla gelse de bu konuda şerhlerde bir tutarlık yoktur. Aşağıdaki örnekte Fuzûlî'nin ismi zikredilmeden meşhûr beyti iktibas edilmiştir.

- *...Ya'nî lutf u cûdunuza i'timâdları olmasa size bu kadar zahmet virmezlerdi. Pes devletlinün şânı ve merdümlik nişânı oldur ki fukarâ hâcâtın revâ göresin.*

  Kerem kıl kisme lutf u iltifâtun bî-nevâlardan

  ***Elünden geldügi hayrı dirig itme gedâlardan**"* (Yılmaz, 2009: 270).

- *"Âyet-i kerîmede küffârın cehennemden ihrâcına nâzil oldugu gibi Hattâ yelice'l-cemelü fî-semi'l-hıyât **bu âyete telmîh Fuzûlî'nin bir beyti vardır. Beyt**:*

  Bu gamlar kim benim vardır bâirin başına koysan

  ***Çıkar kâfir cehennemden güler ehl-i azâb oynar**"* (Kızıltaş, 2019:27).

Aşağıda yer alan örnekte “Muhammediye sahibinindir” ifâdesiyle iktibasın Yazıcıoğlu Mehmet’e ait olduğu ifâde edilmiştir:

- *“Vefâ râyihâsını bizüm anber-sirişt tıynetimüzden. Murâd kendüsinde olan aşk-ı vefâ ba’de’l-mevt zevâl bulmadugını işârdur. M**uhammediye Sahibinündür:***

  Ölem birgün kalam bin yıl tenüm toprag ola küllî

  ***Muhabbet kokusu gele yil esdikçe türrâbımdan**”* (Çınarcı, 2011: 114).
- *“Allâh Ta’âla a’lemu **âşık Yunus kuddisesirrehunun beyiti:***

  Bir mübârek sefer olsa da gitsem

  Ka’be yollarında kumlara batsam

  buyurdugu orası olmak gerekdir.” (Aktan, 2008, 153).

10.4.2.Arapça Manzum İktibaslar

Klâsik şerhlerde Türkçe ve Arapça iktibasların sayısı Farsçalara göre son derece azdır. İbnü’l-Arabî, İbnü’l-Fârız, Cüneyd-i Bağdâdî, İbni Sînâ gibi isimlerden Arapça iktibaslar yapılmıştır. Bazen de hiç isim zikredilmeden iktibaslarda bulunulmuştur.

- *“Hâsılı seni sana lâyık bilen gene sensin. Beşerde bu kudret yokdur. Niteki **İbni Sînâ** aleyhi mâyestahakku dir. **Nazm**:*

  İ’tisâmü’l-verâ bimagrifetik

  Acizü’l-vâsifûne ansıfatik

  Tüb aleynâ fe-innenâ beşerün

  ***Mâ arefnâke hakka ma’rifetik**”*[23] (Yılmaz, 2009: 271).
- *“Ki ez-dilhâ be-dilhâ râh bâşed: Ki gönüllerden gönüllere yol olur. Nitekim buyurulmuşdur: **Beyt**:*

  Ed-dem’u mine’l-’ayni ile’l-hâli delîlun

  ***Li’l-kalbi mine’l-kalbi ile’l-kalbi sebîlun**[24]”* (Özder, 2018:536).

10.4.3.Farsça Manzum İktibaslar

Klâsik şerhlerde geçen Farsça manzum iktibaslar, başta Hâfız-ı Şirâzî olmak üzere, Sa’dî-i Şirâzî, Mevlânâ, Hüsrev-i Dihlevî, Mollâ Câmî, Selmân-ı Sâvecî, Kemâl-i İsfahânî, Nizâmî-i Gencevî, Şâhî, Enverî, Sâ'ib-i Tebrîzî gibi önemli şâirlerinden yapılmış manzum iktibaslardan oluşmaktadır. Yine diğer iktibaslarda olduğu gibi kimi zaman bu şiirlerin ait oldukları şâirlerin isimleri zikredilirken çoğu zaman ise sadece şiir örneği verilmekle yetinilmiştir.

- *“Hâsılı ben ki pâdişâhun makbûli ve mergûbı olam; her aybum gözine hüner görinür. Zira muhibb mahbûbından hünerden gayrı kimesne görmez. **Beyt:***

  Ger hünerî dârî vü heftâd ayb

  ***Dûst ne-bîned be-cüz ân yek hüner**”* (Yılmaz, 2009: 272).
- *“Girift bu makâmda igrendi manâsınadır. Nitekim Husrev’in bu beytinde dahı öyledir. **Beyt:***

  Zi-dünyâ mî-reved Husrev be-zîr-i leb hemî-gûyed

  ***Dilem big’rift der-ġurbet temennâ-yı vatan dârem**”* (Özder, 2018: 200).

---

[23] Veraya ulaşmak senin mağfiretinledir, vâsıfların aciz kalması senin sıfatındandır. Biz beşeriz, sana tövbe ederiz. Biz seni sana layık bilişle bilemeyiz.

[24] Gözyaşı gözden hâle bir delildir, kalpten kalbe bir yol vardır.

11.Kelime İzahları

Tümevarım metodu üzerine kurulu olan klâsik şerhlerde kelime izahları üzerinde özellikle durulmaktadır. Duruma göre beyitlerde geçen bazı kelimelerin lügât anlamları, metindeki manâları, kalıpları, imlâ ve telaffuzları, hangi dilden geldikleri, diğer dillerdeki karşılıkları gibi hususlarda izahlarda bulunulmuştur.

11.1.Anlam İzahları

Klâsik şerhlerin temeli beyitlerde geçen kelimelerin izahına dayanmaktadır. Farklı kaynaklardan faydalanılarak yapıldığı gibi diğer şâirlerden şiir örneklemeler verilmek suretiyle de kelime anlamlarına dâir izahlar yapıldığı görülür. Aşağıda “keşmekeş” kelimesinin farklı anlamları izah edilmiştir:

- *Keşmekeş: Sükûn-ı şîn-i muceme ve feth-i mim ü kefle iki manâyadur.* ***Evvel*** *ceng ü niza ve mücâdele manâsına,* ***sâniyen*** *arûsu dâmâda götürdükde tevakkuf idüp dâmâddan bahşiş istendüğünde çeke çeke götürdükleri yere dirler.* (Yılmaz, 2004: 43).

Kelime açıklamalarında yer yer kelimelerin Arapça, Farsça, Türkçe karşılıkları belirtilmiştir. Örnekte “yâdgâr” kelimesinin Türkçe karşılığının “be-Türkî” ibâresiyle “andurıcı” olarak belirtilmiştir.

- *“Yâdgâr, müzekkir manâsınadur****. Be-Türkî andurıcı*** *sonra hûb u zîbâ olan hasene içün isti’mâl eylediler.”* (Dağlar, 2009:105).
- *“Şegâl,* ***Arabîde*** *dilkü ve* ***Fârisîde*** *çakal manâsınadur.”* (Verim, 2014: 30).

Aşağıdaki örnekte nüshalar arasındaki kelime farklılıkları ve şârihin anlama uygun olanı tercih etmesi ve bunu izah etmesi söz konusudur.

- *“Bu mahalde* ***bazı nüshada dîde vâki olmuş ammâ çeşm münâsibdir****. Zîrâ dîde gözün içine dirler, çeşm etrâfına.”* (Özder, 2018: 206).

Aşağıda yer alan örnekte, yukarıda bahsedilen örneklerden farklı olarak kelime açıklandıktan sonra Hakîm Enverî’nin ismi zikredilerek bir beyit içerisinde ibâre örneklendirmiştir:

- *“Niceye dek ten-i hâkî senün nümâyiş-i kâr u bârun olabilmezsin. Âb-ı zîr-i kâh senün seyl-âb-ı dîvârundur. Âb-ı zîr-i kâh bâşed durûbdandur. Nâ-sezâ olan umûrda isti’mâl olınur. H****akîm Enverî:***

  Besâ hırmen ki âteş-i der-zenî fürûd

  Henûz tâb-ı hûbî ***zîr-i kâhest****”* (Göllü, 2018:832)

Bazı kelimelerin farklı hareke ve harflerle fasih, galat ve meşhûr olma durumları belirtilmiştir:

- *“Dimişk feth-i mîmle* ***fasîhdür****. Lîkin bunda kâfiyeden ötri kesr-i mîmle okınur.”* (Verim, 2014:30).

11.2.Kelime Kalıp İzahları

Klâsik şerhlerde görülen kelime şerhlerinde dikkat çeken önemli bir özellik olarak kelimelerin kalıplarının da yer yer belirtildiği görülür. Aşağıda yer alan örnekte kelimenin “müşebbek” kelimesinin *ism-i mef’ûl* olduğu şârih tarafından ifâde edilerek devamında anlamsal olarak izahı yapılmıştır.

- *“Müşebbek* ***ism-i mefûldur, tef’îl bâbından şepkelenmişdir****. Ve deliklenmiş demekdir. Bâdem gözlü gibi oldugundan perde-i dîde-i bâdem ta’bîr eyledi. Fi’l-vâki bâdemin üst kabugu igne ile delinmiş gibidir.”* (Aktan, 2008: 113)
- *“Muntazır* ***iftiâl*** *bâbından ism-i* ***fâildir*** *intizâr edici”* (Öktay, 2008: 126).

11.3.Kelime İmlâ ve Telaffuzlarına Dâir İzahlar

Arap harfli metinlerde harekeler kelimenin doğru okunup anlamlandırılması için son derece önemlidir. Lâkin Osmanlı Türkçesinde harekelerin kullanılmaması birçok metinde kelimelerin nasıl okunacağı konusunda ihtilaflı durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak şerh edilen beyitlerde ihtilaf oluşturacak kelimelerin anlamına uygun olacak şekilde okunması için bazı ek açıklamalarda bulunulmuştur ve kelimelerin farklı okunabilme ihtimallerine dikkat çekilmiştir.

Yazım benzerliğinden dolayı, kelimeleri farklı bir şekilde okuma imkanı, kâfiye ve vezin gerekliliği sebebiyle vokallerin uzatılma ve kısaltılma ihtimalleri göz önünde bulundurularak şerhlerde bu konuya da temas edilmiştir.

- ***"Evvelki*** *kâv kâf-ı Arabîyile kâvîden lafzından bucak kazıcı dimek olur ve* ***sâninci*** *gâv kâf-ı Fârsîyile sığır manâsınadur takdîr-i manâ ey çok hazîne toldurıcı..."* (Tanyıldız, 2010: 409)

Yer yer pek çok beyitte geçen kelimelerin harekelendirilmesi üzerinde durularak okunuş farklılıkları gösterilmiş ve ortaya çıkan anlam farklılıklarına işaret edilmiştir.

- *"Füsurdegî geşt, lafzında iki manâ mülâhaza olunur. Manâ-yı evvel* ***feth-i kâf ile*** *geşt oldı dimek. Manâ-yı sânî kesr-i kâf-ı Arabîyle kişt ekin dimek ola. Çimenistândan kinâye ola."* (Gözitok: 2017: 97).
- *"Pû,* ***bâ-yı Fârsînin zammıyla****,* ***"dev" dâl'ın fethiyle****. İkisi de yilmek manâsınadır."* (Özder, 2018:112).

11.4.Beyitteki Yerine Göre Kelime Anlamı

Beyitler yorumlanırken kaynak beyitteki kelimelerin farklı anlamları da yorumlamalara dahil edilmektedir. Bu örneklerde kelimelerin, geçtikleri hangi anlamı ile kullanıldıkları veya hangi anlamı ile anlaşılması gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir:

- *"Hilye zînet manâsınadur ammâ bunda şekl-i zâhir üzre müşâhede olınan sıfâtdan ibâretdür."* (Tanyıldız, 2010: 465).
- *"Zinhâr hîç bir matlûbıla cedel ü nizâ eyleme. Hân egerçi âgâh ol ve gâfil olma ve zinhâr manâsına gelür. Lîkin bunda murâd sâlis olmak rûşendür ve mahalle ensebdür."* (Dağlar, 2009:105).

11.5.Köken Bilgisi

Kaynak metinlerde geçen Arapça ve Farsça kelimelerin kökenlerine dâir "Arabîdür", "Farsîdür" gibi ifâdelerle açıklamalar yapılmıştır.

- "Hazef, feth-i zâ-yı Arabîyle saksı, sifâl' manâsına Arabîdür." (Yılmaz, 2004: 440).
- *"Katre, lafz-ı* ***Arabîdür****, damla manâsınadur."* (Açar, 2018: 82).
- *"Bûte, bâ-ı Arabî ile* ***Fârsîdür****."* (Soleimanzadeshekarab, 2019: 454).

12.Mısra Mısra Şerh

Klâsik şerhlerin genelinde beyit esasına dayalı bir şerh yöntemi benimsenmiştir. Bununla beraber Şem'î ve Sürûrî'de beyitler kelime kelime şerh metodu çerçevesinde mısra mısra şerh edilmiştir. Bunda amaç anlaşılmasının zor olduğu düşünülen kimi beyitlerin daha küçük parçalara tecziye edilerek anlaşılmasını kolaylaştırmaktır.

- *"Her ki der-teşnegî-i mezra'-ı âmâl ne-yâfet*

  Her kimse ki fikrler mezra'mun susızlıgında bulmadı.

  Ez-gamâm keremeş âb-ı inâyet gâm dîd

  Ânun keremi bulutdan inâyet suyunı gam gördi. San'at budur ki âbdan murâd onun murâdifi olan mâ'dur." (Öztekin, 2003: 104).

- *"Men mest-i gavta der teh-i deryâ-yı âteşem*

  Manâ budur ki ben âteş deryâsınun dibinde oldugum halde gavta urmagun mesti olmuşam. Bu takdirce;

  Ageh neyem ki şu'le kudâm u zebâne çîst

  Manâ budur ki vâkıf degil ki şu'le nedür ve zebâne nedür? Ya'ni murâd, deryâ-yı âteşde gavta uran âşık, şu'le vü zebâneyi bilmez, dimekdür." (Gözitok, 2017: 346).

- *"[Be nâm-ı hodâvend-i cân-âferîn] Cân yaradıcı hüdâvendün nâmı ile ibtidâ eyledüm. İbtidâ iderüm manâsına dahi câyizdür.*

  [Hakîm-i sehon der zebân-âferîn] Öyle hüdâvend ki zebânda söz yaradıcı, hakîmdür." (Verim, 2014: 24).

13.Olması Gereken Söz Diziminin Belirtilmesi

Manzum metinlerde şâirler vezin zarûreti, kafiye, diğer âhenk unsurları veya anlamsal yoğunluğun sağlanabilmesi için kimi zaman söz diziminde değişiklikler yapabilmektedirler. Şerhlerde bu durumla alakalı olarak devrik ya da bir öğesi düşürülmüş veya gizlenmiş ifâdelere dâir anlamın daha doğru bir şekilde anlaşılması ve ifâdenin anlamında sıhhati bozmamak için *"Takdîrinde olmak rûşendür"*, *"Takdîrindedür"*, *"Manâsınadur"* gibi ifâdelerle olması gereken söz dizimi hakkında açıklamalar yapılmıştır.

- *"Ez aceb guftem ger u-râ sad-perest*

  Û be-Hindûstan şuden dûr enderest

  Taaccübden eyitdüm eger anun yüz kanadı var ise de ol kimse Hindustan'a gitmeklikden dûrdur ***û be-Hindustân ender şuden dûrest takdîrine olur****."* (Tanyıldız, 2010: 71)

Örnekte şârih, beyitte "teng-âmed" ifâdesinin "Ey teng-âmede bûd" anlamında kullanıldığını ifâde etmiştir.

- *"'Teng-âmed', Ey teng-âmede bûd'* ***manâsınadur****."* (Başçetin, 2019: 85).

14.Örnekleme

Örnekleme, misal gösterme ya da analojik kıyas metodu çok eski dönem şerh metinlerinden günümüze kadar kullanılan bir anlatım tekniği olarak bilinmektedir. Kutsal kitaplarda da var olan bu yöntem, anlaşılması zor olan kavram, ifâde ve durumları, insanlara daha anlaşılır kılmak için bilinen ortak yönler bulunan bir örnekle örneklendirme esasına dayanır.

Tasavvufî şiirler diğer bütün tasavvufî ürünler gibi belli bir hedefe yönelik kaleme alınmıştır. Bu sebeple tasavvufî şiir şerhlerinde anlaşılması zor olan tasavvufî olgu, durum ve mefhumları bazı misaller aracılığıyla açıklanmıştır. Aşağıdaki örnekte aşkı açıklanırken bâde örneği kullanılmıştır.

Bekrîlere göre bâde eskidikçe tesiri fazla olurmuş. Aşk ile bâde arasında ilgi kurulup herkesin anlayabileceği şekilde anlam açıklığa kavuşturulmuştur:

- *"Aşkın rütbesi hakikatde ve mecâzda tedrîc ile terakki budur. Bezm-i itibâr budur ki bâde köhne oldukça neşâtı civân ve kutlu olur. Bekrilerin ittifâkı üzre atik olan bâdenin sukeri ziyâde ve neşâtı gayet kuvvetlidür. Aşk dahi müddeti uzadıkça rütbesi ve ma'şûkun mâSivâsîndan inkıtâ'ı ziyâde olur."* (Gönel, 2004: 85).

Bazen de aşağıdaki örnekte olduğu gibi kaynak beyitte geçen bir edebî sanat açıklandıktan sonra örneklendirmek için bir beyit nakledilmiştir:

- *"San'at-ı tarsî odur ki mısrâ'-ı sânînün kelimâtı mısrâ'-ı evvelün kelimâtına münâsib ola.* ***Bu beyt gibi beyt:***

  Ey münevver be-tu nücûm-ı celâl

  V'ey mukarrer be-tu rüsûm-ı kemâl" (Gök, 2014: 887).
- *"Malûm ola ki bir kimesne ki hayâ sâhibidir elbetde halîm olur,* ***niteki*** *Hazret-i Osmân radiallâhu anhü'l-mennân hayâ sahibi idiler. Bu cihetden saffet-i hilmi dahı kemâlde idi."* (Başçetin, 2014: 35).

15.Soru-Cevap

Klâsik şerh kültüründe, şerh metni içerisinde şârihin soru sormadaki amacı aslında cevap almak değildir. Bunu, şârih okuyucunun dikkatini çekmek için bir anlatım tekniği olarak kullanmaktadır. Bu yöntemle şârih, aynı zamanda şerh metnindeki monotonluğu kırmakta ve şerhe samimi bir hava kazandırmaktadır. Soru sorma ve cevap bekleme şerhlerde çoğunlukla karşımıza çıkmaktadır. Ceylan'a göre bu yöntem, şerhin öğretici nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca ucun ve anlaşılması güç konuların aktarımında bir anlatım özelliği olarak da değerlendirilmelidir (Ceylan, 2000: 437). Şerhlerde sık sık başvurulan bu yöntemde, herhangi bir konu üzerinde durulurulurken muhatabının aklına gelebilecek sorular; *"Bu suâl bizlere dahi vârid olur...","Eğer dinilür ise ki...", "Suâl geldi ki", "suâl olunsa...", "suâl olunursa ki...", "Suâl-i mukaddere cevâb oldur ki", "Ya suâl olunur ki..."* gibi ifâdelerle dile getirip cevaplanır. Bu şekilde okuyucuyla iletişime geçilmektedir. Aynı zamanda bu sorularla okuyucu zinde tutularak, konunun daha iyi anlaşılması sağlanmış ve okuyucunun konuyu düşünmesi sağlanmış olur.

- *"Eğer suâl olunursa ki ruhun mâhiyetini bir ferd bilmez…[De ki, rûh Rabbimin emrindendir] buyurulmuştur. Cevâb oldur ki nebiyy-i zîşân mâhiyet-i rûhu bilmediğinden değildir. Vakt-i suâlde bilmemek iktizâ eyledi."* (Küçük, 2009: 113).
- *"Keennehu denildi ki bu gazeli niçin uzatdın? Cevâb virürler ki eger kulaklar gaflet uykusında olmasaydı bir hikâyeyi bir harf ile takrîr mümkin olurdı. Velâkin kulaklar hâb-ı gafletde olmagla işte böyle uzun gazeller ve tatvîl-i kelâm lâzım geldi."* (Aktan, 2008: 163).
- *"Eger suâl olınursa ki kâfir pâdşâhlarınun nukre ve zer üzre suratları darb olınur. Etrafına nâmları nakş olınmışdur. Ve elân İslâmiyyede anlanın nâmıyla menkûş nukre ve zerün nihayeti yokdur. Pes sikke üzre bir münkirün nâmını girü göster, dimek niçe sahîh olur? Cevâb oldur ki evvelâ kefere şâhlarınun nukre ve dinâr üzre nâmlan bâki degüldür. Mütebeddil ve mütegayyir olmadan hâlî degüldür. Pes her mütegayyir olan adem hükmindedür. Ve sâniyen cevâb oldur ki enbiyânun münkiri olmak veyâhud Hazret-i Mustafa'nun aleyhissselâm münkiri olmak nâmıyla aslâ bir sim ü zer madrûb ve menkûş olmamışdur."* (Özdemir, 2013: 42).

Bazen bir husus izah edilirken kurulan senaryoda kahramana soru sordurulur ve böylece mevzu açıklanmış olur.

- *"...Meselâ âlim ve fâzıl bir İslâmında metîn şabşa bir âyet-i kerîmenin lisân-ı Arabî muktezâsınca manâsını ifâde ideriz. Fi'l-hâl suâl ider ki efendim müfessirler almışlar mı te'emmül eyle esdak-ı kâ'ilîn rabbü'l-âlemînini kelâmından fehm-i evvel ile fehm olunanı kabûlde tevakkuf idüp bir müfessir kelâmı ister ki taklîd eyleye."* (Gönel, 2004: 92)

16.Tahkiye Unsurlarından Faydalanma

Doğu edebiyat geleneğinin en önemli unsurlarından biri olan kıssa ve menkıbe anlatma, şerhlerde de konuyu anlaşılır kılmak, akılda kalıcılığı sağlamak ve manâyı pekiştirmek gibi sebeplerle başvurulan yöntemlerden biridir. Klâsik şerhlerde de bu amaç çerçevesinde *"kıssa", "hikâyet", "fâide", "hikmet"* gibi başlıklar altında peygamber kıssaları, evliya menkıbeleri, meşhûr aşk hikâyeleri anlatılmaktadır. Genel olarak şerhlerde kıssa ve menkıbeler beytin anlam bütünlüğünü sağlamak ve beyti delillendirmek için kullanılmıştır.

16.1.Peygamber Kıssaları

Şerhlerde "hikâyet", "kıssa" başlıkları altında peygamber kıssalarından nakillerde bulunulmuştur:

- *"Menkûldür ki Hazret-i Züleyhâ'nın **Yûsuf aleyhisselâm** olan aşkı, aşk-ı Hüdâ'ya tebeddül eyledi. Hattâ bir gün Yûsuf aleyhisselâm Hazret-i Züleyhâ'ya zevcesi murâd etdikde Züleyhâ Hazretleri istinkâf ve firâr edip Yûsuf aleyhisselâm dahi arkasından koşup dâmen-i Züleyhâyı tutdukda zor ile çekince yırtılmış ve Yûsuf aleyhisselâm Sübhânallâh kısâs oldu, buyurmuşlar."* (Öksüz, 2008: 74).
- *"Mekke-i Mükerreme'de olan Kâbe'nin binâsını dünyâ ef'âlinden fariğ olup bîkâr olanlar eylediler. Murâd **İbrâhim ve İsmâ'il aleyhisselâmdır** ve anların hademe ve tevabi'dir. Andan Ka'beyi yapdılar ki gönüller Ka'besini yapdıkları vakitte yer üzerinde bir miktar çâmur kebiç kalmış idi, yapılması andan oldu. Bu suretde Ka'be-i sûriye Ka'be-i kalbin fer'i olmuş olur."* (Aktan, 2008: 171).
- *"Günâh ne kadar küçük ise de sen anı sagîr addetme. Zirâ **Adem aleyhi's-selâmın** cennetde âvâre olması be-gıda-yı ecilindendir. Ya'ni isyân kime olduğunu fikr idince aslâ sagîre kalmaz ve imânın a'zam alâyimindendir ki insân mekrûhdan münfe'al ola ve tâ'âtından tevfîk-i bârîye mesrûr olup hamd eyleye."* (Gönel, 2004:57).

Aşağıdaki örnekte kıssa anlatılmamış ve okuyucu tarafından bilindiği düşünülerek göndermede bulunulmuştur:

- *"Ya'nî mûrın tûl-ı ömre muvaffak olması hâksâr olmakdan ve nice şâhlar görüp hâk olup gubâr-ı vücûdı dîde-i mûr-ı hâksâra sürme olmuşdur ve ma'lûm ola karınca iki bin yıl ömri olur bin yıl ömri oldukda kanâd çıkarır bin yıl olmaya delîldir **Süleymân ile mûr hikâyesine telmîh vardır**."* (Kızıltaş, 2019:40).

16.2.Dînî Şahsiyetlere Ait Menkıbeler

Bazen de Hasan Basrî, Abdülkâdir Geylânî, İbrâhim Ethem gibi meşhûr velîlerle ilgili hikâye ve anekdotlara yer verilmiştir:

- *"Her bükânın âhiri elbet gülmekdir. Dünyâda ağlayan âhiretde gülse gerekdir. H**asan Basrî** radıyallâhu anhâya niçin gülmezsin ve dâyim ağlarsın, demişler. Ahiretde güleyim ve ağlamayım, deyü cevâb buyurmuşlar."* (Öksüz, 2008: 86).
- *Tâlib-i miskin miyân-ı tebderest*

  *...Hülâsâ-yı kelâm budur ki sâlik-i mübtedîye küllî perhîz lâzımdur... **hikâyet**: Bir Gilânlu avret bir gün püserini **Abdü'l-kâdir Gilânî** hazretinün kaddesallâhu sırrahu'l-azîz huzur-ı şerîfine getürdi ve didi ki bunı müridlige kabûl eyle ki bu püserin sana küllî rağbet ü mahabbeti vardur. Abdülkâdir Gilânî hazreti kaddesallâhu sırrahu'l-azîz ol püseri kabûl idüp ana riyazet ü mücâhede buyurdı. İttifâken ol püserini mâderi bir zemândan sonra püserini görmege geldi. Gördi ki püseri lâgar u zaîf olup yüzinün reng ü letâfeti gitmiş ve yanında bir pâre arpa etmeği vardur. Pes oradan şeyh hazretinün huzûr-ı şerîfine geldi, gördi ki etrafında tavuk kemükleri yatur. Bildi ki şeyh tavuk*

yımişdür. Ol püserün mâderi şeyh hazretme eytdi sen tavuk yirsün benüm püserüm arpa etmegini yir. Şeyh hazreti çünki ol avretden bu sözleri işitdi hande idüp fi'1-hâl mübârek elini ol kemüklerün üzerine koyup didi diri ol hazret-i Hakkun izn-i şerifiyile ki…" (Dağlar, 2009: 128-129).

- *"Pâdişâh odur ki tâc u kemer anın yatırından gitdi. Bunda ganî odur ki altunı unutdu. Ya'ni saltanat-ı mâ'neviyyenin husûline şâhid-i âdil odur ki* ***İbn-i Edhem*** *gibi tâc u kemer bi'l-külliye hâtırından mahv olup gide ve gınâ-yı ma'nevî bu makamda altûn hâtırdan gitmesi ile bilinür ki bu hâlet devlet-i ebediyyenin şiârıdır, fenâ kabûl itmez. Ve hatırdan gitmek geldikdendir yoksa ye's-i ma'nevîsine olunca şerefden bir şey degildir."* (Gönel, 2004: 153).

16.3.Tarihî ve Efsanevî Sahsiyetlere Ait Tahkiyeler

Klâsik şerhlerde tarihî ve efsânevî şahsiyetler etrafında anlatılan hikâyeler ile özellikle tasavvufî manâ daha sistematik ve somut bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

- ***Sultan Osmân İbn-i Sultan Ahmed han*** *aleyhi minerrahmeti vel gufrân ba'zı kesânun tahrikiyle garâz-ı fâside mebni olarak hacca gitmek murâd itmiş ve gitmesi takarrüp itdükde bir gice rüyâsında Resûl-i Ekrem ve nebiyyi muhterem hazret-i Muhammed Mustafa sallallâhu aleyhi ve selem hazretlerini görmüşler ve kendilerün taht üzerine câlis ve elinde Mushaf-ı şerîf var imiş. Fahr-ı kainât aleyhi ekmelü't-tahiyyât teşrîf buyurup elinden Mushaf-ı şerîf alıp tahttan aşagı almışlar ve üzerinde olan cbpbeyi dahi çıkarmışlar. Her ne kadar ki buyurmuşlar ise de müfîd olmamış ve kadem-i sa'adet-i Muhammedîyeye her yüz sürmek murâd itmiş ise o dahi nasîb olmamış. Bu dehşet ve ıztırâb ile bîdâr olmuş.* (Aktan, 2008: 140).
- *"****Felâtûn****-ı işrâkî eczâ-yı hikmetle bir denn-i vesî'a îcâd idüp derûnına girerdi. Envâ'-ı merzâ her cihetden gelüp ol denni eliyle dakk ve lems eylese her marîzüñ lems-i destinden marazına göre bir tanîn ôâhir olup marazına istidlâl ve 'ilâcını söylerdi. Ba'de'l-mevt ol dennüñ içine defn olunmasını vasiyyet idüp vâkı'en vefâtından soñra öylece eylemişler. Ba'zí tevârîh-i hükemâda mezkûrdur."* (Göllü, 2018: 101).
- *"Zîrâ ilm bir cevherdür ki andan bî-behre ve mahrûm olan elbette peşîmân olur. H****ikâyet****:* ***İskender*** *zulümâtda asker ile giderken anlarun ayağı altında hurde taşlar sadâsı geldi. İskender didi: Anlarun ayağı altında olan cevâhirdür. Ol askerden İskender'e hiss-i itikâdı olan bir mikdâr aldı ve İskender'e hiss-i itikâdı olmayanlar almadılar. Çünki zulumâtdan halâs oldılar. Ol cevherden alanlar niçün ziyâde almadık diyü peşîmân oldılar ve ol almayan tâife hod niçün almadık diyü hadden birûn peşîmân oldılar.* (Turan, 2014: 864).

17.Tercüme

Kur'ân-ı kerîm başta olmak üzere, dinî metinlerin çevirisinde eserin aslına sadık kalma düşüncesiyle genellikle kelime kelime çeviri yöntemi tercih edilmiştir. Bu düşüncenin de tesiri ile Osmanlı şerh geleneğinde eserlerin genel itibariyle kelime kelime tercüme ve şerh edildiği görülür. Bazı şerhlerin yer yer tercümeyle aralarındaki çizgi kaybolsa da şerh ve tercüme birbirinden farklı faaliyetlerdir. Bununla birlikte tercüme için şerhin bir aşamasıdır denilebilir. Birçok şerh şerhte sıralama değişse de kaynak eserin şerhiyle birlikte tercümelerine de yer verilmiştir. Tercüme metodu, şerh metinlerinin ortak özelliği olmakla birlikte şârihlerin bilgi birikimi, hitap ettikleri kitle, şerh yapmadaki amaçları farklı şerh ve tercüme usûllerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Şem'î şerh ettiği eserleri büyük oranda mısra mısra tercüme etmiştir. Aynı duruma Şem'î'nin kendisinden "üstadım" diye bahsettiği Sürûrî'nin şerhlerinde de rastlanılmaktadır. Şem'î'nin böyle bir yol seçmesinde muhtemelen onu birçok açıdan etkileyen Sürûrî'nin tesiri olmuştur. Sûdî, Konevî, Ankaravî, Muhammed Esad Dede ve Nusret Efendi gibi şârihler ise, eserleri beyit beyit tercüme ve şerh etmişlerdir (Gök, 2014: 122). Şerhlerde bilgi vermenin yanı sıra dil öğretimi amacı da güdüldüğü için eserlerin aslına sadık kalınarak kelime kelime tercümeler yapılmıştır. Dil öğretiminin müstakil gramer kitaplarının yanında uygulamalı olarak edebî eser okumalarıyla yapıldığı göz önüne alındığında, bu durum daha iyi anlaşılmaktadır.

Aşağıda yer alan örnekte beytin hemen altına tercümesi yapılmıştır:

- ***“Şu‘le-i cevvâle-rengem hâksâret geşteem***

  Çeşme-i sîm-âb-ı magzem bî-karâret geşteem

  Şu'le-i cevvâle-rengüm hâksârun olmışum

  Çeşme-i sîm-âb-ı magzum bî-karârun olmışum” (Göllü, 2018: 1365).

- ***“Dil-i û mevc-zenân deryâyîst***

  Anuŋ kalbi mevc urucı bir deryâdur.

  K’eş füzûn ez-dü cihân pehnâyîst

  Ki anuŋ enligi iki cihândan füzûn u ziyâdedür [füzûn ziyâde manâsınadur].” (Gök, 2014: 121).

Sürûrî, şerhlerinde iktibas yaptığıi manzum parçaların tercümelerini *“terceme”* başlığı altında vermiştir. Bu tercümelerinde kaynak metnin söz dizimine bağlılığı daha azdır.

- ***“Elif miyân-ı hadem bîn vü hâdim ân-râ dân***

  Elifi hadem ortasında gör ve hâdim anı bil

  Ki râstiş miyân-ı hâdem bedîd bûd

  Ki anun doğrılıgı hidmetkârlar ortasında zuhûr olur. San'at budur ki elif kaçan lafz-ı hadem ortasında ola hâdim olur. ***Terceme:*** *Ser-i mürîd hayâ ve edebden önde olur. Başını kaldırır ise mûrîd ola merîd. Elif miyân-ı hademde olursa hâdim olur. Ki istikâmeti gayriler içre ola bedîd.”* (Öztekin, 2003:219).

Şerhlerde kaynak metnin Sürûrî ve Şem’î gibi şârihlerde olduğu gibi doğrudan tercümesinin yapılmasının yanı sıra açıklamalardan sonra *“hülâsa”*, *“hâsılı”*, *“pes”* ve *“ya’nî”* ifâdeleriyle serbest tercümeye yakın bir şekilde Türkçe olarak tekrar anlamlandırıldığı görülmektedir.

16.Şerh ifâdeleri

Klâsik şerhlerde beyitle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra kastedilen anlamın ne olduğu ile ilgili bilgi vermek amacıyla *“ya’nî, murâd, nitekim, hâsıl-ı manâ, ya’nî, takdîr-i mısrâ budur ki, manâ-yı mısrâ budur ki, bunda tenbîh ü işaret vardur ki, bunda tenbîh budur ki, bunda maksûd, garaz-ı beyt, hâsıl-ı beyt, hâsıl-ı kelâm, hâsıl-ı manâ, hâsılî, hülâsa-i beyt, hülâsa-i kelâm, hülâsa-i mahsûl, hülâsa-i manâ, hülâsâ-yı manâ-yı beyt, işâret-i hafiyye, kasd-ı beyt, kasd-ı manâ-yı beyt, letâfet-i beyt, lutf-ı beyt, manâ dimek olur ki, manâ-yı beyt, mebnâ-yı beyt, müfâd-ı beyt, nükte, nükte-i beyt, tahkîk-i manâsı budur ki, tahkîk-i manâ-yı beyt, takdîr-i kelâm, takdîr-i mısra’-ı sân, zevk-i beyt, zîrâ, …’dan kinâyedür, … dimekdür, …’a ıtlak olunur, be-manâ…, … Manâsınadur, … Mahallinde isti’mâl olınur”* gibi şerh ifâdeleriyle beyitlerin özetlendiği görülür.

- *“Zîrâ eyyâm nevâle içinde bize zehr virür. M**urâd** zemâneye itimâd câiz degül idügün beyândur.”* (Çınarcı, 2011: 91).
- *“**Bunda maksûd** âlemün tagayyür ü tebeddül ü inkılâbıdur.”* (Dağlar, 2009).
- *“[ve ger ber cefâ-pîşe biştâftî] Eger Hakk Te’âlâ Hazreti, zâlim üzre itdügi zulm sebebi ile, iveydi, **ya’nî** anı helâk ideydi.”* (Verim, 2014:24).

Sonuç

Klâsik şerhler yapısal ve amaç olarak olduğu gibi kullanılan metotlar açısından da modern şerhlerden ayrılır. Çalışmada on altı temel şerh metodu ve alt başlıkları tespit edilmiştir. Klâsik şerhlerde beyitler mısra mısra veya beyit beyit şerh edilmiştir. Şerhin ilk aşaması olarak kelime izahları görülmektedir. Kelimelerin anlamları, kalıpları, imlâ ve telaffuzları ve kökenlerine dâir açıklamalar yapılmıştır. Şerhlerde kelime izahlarının yapıldığı kısımlarda en sık görülen uygulamalardan biri örneklemedir. Şârihler beyitlerin yanı sıra kelimeleri de açıklamak için farklı şâirlerden şiir örneklemeleri yapmışlardır. Öte yandan yer yer peygamber kıssaları, dînî şahsiyetlere ait menkıbeler ve soru-cevap yöntemleriyle hem şerh zenginleştirilmiş hem de okuyucunun dikkati canlı tutulmuştur. belâgat-retorik izahlarına dâir vezin, kafiye, nazım şekli ve edebî sanatlar hakkında açıklamalar yapılmıştır. Herkes tarafından bilinen kelime ve durumlara dâir şârihler yer yer açıklama yapmadan şerhi okuyucunun muhayyilesine bırakmışlardır. Böyle bir uygulama modern şerh metodları içerisinde bulunmamaktadır. Şerhlerde şârihlerin düşüncelerini temellendirmek amacıyla sözlüklerden, diğer şâirlerin şiirlerinden, âyetlerden ve hadîslerden faydalandıkları görülmüştür. Yer yer şerhlerde diğer şârihlere reddiye adı verilen eleştiriler de yöneltilmiştir. Modern dönem şerhlerinde görülmeyen bu durum okuyucuya farklı şârihlerin bakış açılarının ve düşüncelerinin sunulması açısından önem arz eder. Klâsik dönem şerhlerinin modern şerhlerden ayrıldığı noktalardan bir diğeri de klâsik şerhlerde dil bilgisi hususiyetlerine fazlaca yer verilmesidir. Kelimelerin gramatikal yapılarıyla daha çok yapısalcı yaklaşımda karşılaşmaktayız. Klâsik şerhlerde, kaynak metinlerin dilinin Farsça olması sebebiyle büyük oranda Farsça dil bilgisi izahlarını Arapça dil bilgisi izahları takip eder. Öte yandan az olsa da şârihler tarafından eserlerin estetik güzelliği hakkında beğeni-eleştiri ifâdelerinde ve subjektif değerlendirmelerde bulunulduğu görülür. Bu tür subjektif değerlendirmelere modern şerhlerde daha az rastlanmaktadır. Klâsik şerhlerde dikkat çeken diğer bir husus kaynak metnin diğer nüshalarına dâir değerledirmede bulunulmasıdır. Bu uygulama modern anlamdaki edisyon kritik faaliyetleriyle benzerlik göstermektedir. Nüsha farklarının yanı sıra kaynak metnin farklı şerh ihtimallerine dâir de değerlendirmelerde bulunulmuştur. Tespit edilen metotlar içerisinde metni zenginleştiren önemli unsurlardan biri de çeşitli göndermelerde bulunulmasıdır. Bu göndermeler metin içi ve metin dışı olmak üzere temel olarak iki farklı şekilde yapılmıştır. Metin dışı unsurlar içerisinde manzum iktibaslar, âyetler ve hadîslerde yapılan iktibasları kalıp ifâde, kelâm-ı kibâr ve darb-ı mesel iktibasları takip etmektedir. Beyitlerin kelimelere tecziye edilerek izahlarının yapılmasından sonra bu parçaların tekrar birleştirilerek tercümelerinin yapıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak klâsik olsun modern olsun şiirin hikâyesi olarak tanımlayabileceğimiz şerhler amaç ve yapısal özellikler açısından ayrılmakla birlikte klâsik şerhlerde tespit edilen bu metotların modern şerh anlayışını da etkilediği görülür. Bunun en önemli sebebi ise okuyucu kitlesinin değişmiş olması ve bunun sonucu olarak okuyucu kitlesinin hazır bulunuşluklarının farklı düzeyde olması gösterilebilir. Buna rağmen klâsik şerhlerde kullanılan ve modern şerhlerde karşılaşmadığımız bazı metotların ortaya çıkarılarak modern şerhlerde kullanılmasının metinlerin anlaşılmasına katkıda bulunacağını düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

Açar, Bedriye Gülay (2018). 16. Yüzyıl Şârihlerinden Sûdî-i Bosnevî ve Şerh-i Bostân'ı (İnceleme-Tenkitli Metin, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Ahterî Mustafa Efendi (2009). *Ahterî-i Kebir* (Haz.: Ahmet Kırkkılıç-Yusuf Sancak), Ankara: TDK Yayınları.

Altınışık, Muhammet Emin (2013). Salih bin Yusuf bin Mustafa Şerh-i Dîvânçe-i Firişte: İnceleme-tenkitli metin-sözlük-dizin-tıpkıbasım, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi.

Âsım, Mütercim (h.1305). *el-Okyânûsü'l-Basît fî-Tercemeti Kâmûsi'l-Muhît*, 3 cilt, İstanbul.

Başçetin, Mustafa Yasin (2014). Şerh-i Kasâ'id-i Mevlânâ Şevket ve Sistematik Şerh Sözlüğü, SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Başçetin, Mustafa Yasin (2019). Yanyalı Süleymân Efendi'nin Şerh-i Dîvân-ı Urfî adlı eseri (İnceleme-transkripsiyonlu metin-şerh sözlüğü), SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Canpolat, Hülya (2006). Sa'dî'nin Gülistân Önsözüne Yapılan Türkçe Şerhlerin Karşılaştırılmalı İncelemesi, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Ceylan, Ömür (2000). *tasavvufî Şiir Şerhleri*, İstanbul, Kitabevi Yayınları.

Ceylan, Ömür (2010). Şerh (Türk Edebiyatı): *TDVİA*, İstanbul, TDV Yayınları. C. 38, 565-568.

Cl. Gilliot (1997). Sharh: *Encyclopedia of İslâm*, C. IX, Brill, Leiden, s. 317.

Çağbayır, Yaşar (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*, 5 cilt, İstanbul, Ötüken Yayınları.

Çaldak S., Yoldaş K (Haz.) (2000). *Neşatî, Şerh-i Müşkilât-i Bazı Ebyât-ı Urfî*, Malatya, Kubbealtı Yayınları.

Çınarcı, Mehmet Nuri (2011). Mustafa Şem'i'nin Şerh-i Dîvân-ı Şahi adlı eseri: İnceleme-tenkitli metin-sözlük, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Çiftçi, Emine (2018). Sarı Abdullah Efendi'nin Şerh-i Mesnevî (cevâhir-i Bevahir-i Mesnevî)'nin birinci cildinin eski harflerden Türkiye Türkçe'sine aktarımı, Mevlana Araştırmaları Enstitüsü, Mevlâna ve Mevlevîlik Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Dağlar, Abdülkâdir (2009). Şem'î Şem'ullâh Şerh-i Mesnevî (I. Cilt) (İnceleme-Tenkitli Metin-Sözlük), SBE, Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Devellioğlu, Ferit (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik lügât*, Ankara, Aydın Kitabevi yayınları.

Duru, Rafiye (1998). İsmâil Hakkı Bursevî'nin Şerh-i Pend-i Attâr'ı, SBE, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Elbir, Bilal (2003). Sürûrî'nin Şerh-i Şebistân-ı Hayâl-i metin inceleme, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Emrullâh Yakut (2007). Sâ'ib-i Tebrîzî Dîvânı Şerhi'nin İncelenmesi, SBE, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Erkan, Adil (2010). Mâ-Hazâr adlı Pend-nâme şerhinin günümüz harflerine aktarılması ve incelenmesi, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi.

Gök, Taner (2014). Şem'î Şem'ullâh ve Şerh-i Subhatü'l-Ebrâr'ı (İnceleme-Tenkitli metin, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Gözitok, Mehmet Akif (2017). Tellizade Vehbi ve Urfî-i Şirâzî Dîvânı Şerhi Tenkitli Metin-İnceleme, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dünyası Edebiyatları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Gözitok, Mehmet Âkif (2017). Türk Edebiyatında Urfî-i Şirâzî Şerhleri. *Dîvân Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 19:77-122.

Güntan, Zekiye (2009). XIX. Yüzyıl İstanbul mutasavvıflarından Muhammed Murâd Nakşibendî ve Hülâsatü'ş-Şürûh isimli Mesnevî şerhinden ilk 1001 Beytin Tahlîli, SBE, Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Güleç, İsmâil (2009). Dağılmış İncileri Toplamaya Yardım Etmek: Şerh Tasnifi Meselesine Küçük Bir Katkı, *Turkish Studies*, Volume: 4/6 (Prof. Dr. Cem Dilçin Adına-Şerh/Annotation), Fall:213-230.

Karabey, T., Atalay, M (1999). *Neşâtî: Şerh-i Bazı Kasâid-i 'Urfî*, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yay.

Karaİsmâiloğlu, Adnan (2001). *Klâsik Dönem Türk Şiiri İncelemeleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Karga Göllü, Bilge (2018). Hâkim'in Şerh-i Dîvân-ı Şevket'i: inceleme-karşılaştırmalı metin, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Dr. Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi.

Keyik, Sevgi Elif (2001). XVI. yüzyıl sanatçılarından Şem'i'nin Şerh-i Pendnâmesi, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İzmir: Ege Üniversitesi.

Kılıç, Atabey (2007). Dağılmış İncileri Toplamak: Şerh Tasnifi Denemesi: *klâsik Türk Edebiyatı Üzerine Makaleler*, Ankara, Turkish Studies Publication, 416-422.

Kızıltaş, Abdulkâdir (2019). Yunus Edip -Şerh-i Dîvân-ı Şevket (İnceleme – metin, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dünyası Edebiyatları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Koçoğlu, Turgut (2009). Şem'î Şem'ullâh Şerh-i Mesnev î (II. cilt) (inceleme-tenkitli metin-sözlük, SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Kortantamer, Tunca (1994). Teori Zemîninde Metin Şerhi Meselesi, *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. 8:1-10.

Mengi, Mine (2000). Metin Şerhi, Tahlîli ve Tenkîdi Üzerine: *Dîvân şiiri Yazıları*, Ankara, Akçağ Yayınları, 72-77.

Mengi, Mine (2007). Metin İncelemesi Aşamaları, Terimleri ve Bunlardan Biri: Metin Tahlili. *Turkish Studies = Türkoloji Araştırmaları*, 3: 407-417.

Mengi, Mine (2000), *Dîvân şiiri Yazıları*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Metin, Mutlu (2014). Şem'î Mustafa Efendi'nin Şerh-i Bostân'ı (Transkripsiyonlu metin) [200b-321a], SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Morkoç (Ertek), Yasemin (1994). Sudi-i Bosnavi'nin Şerh-i Dîvân-ı Hafızı, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Muallim Nâci (2006). *Lügat-ı Nâci.* İstanbul: Çağrı Yayınları.

Muîn, Muhammed (h. 1371). *Ferheng-i Farisi*, 5 C., Tahran, İntişârât-ı Emîr Kebîr.

Mütercim Âsım (h.1305). *el-Okyânûsü'l-Basît fî-Tercemeti Kâmûsi'l-Muhît*, 3 cilt, İstanbul.

Oğuz, Meral Ortaç (1998). Sürûrî'nin Şerh-i Dîvân-ı Hâfız'ı, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Öktay, Nesrin (2008). Muhammed Esad Dede ve Mesnevî Şerhi, SBE, İslâm Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Özder, Deva (2018). Hâcibî'nin (Hacı Sâlih-zâde) Şerh-i Yûsuf u Zelîhâsı (İnceleme-tenkitli metin), SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Sakarya, Sakarya Üniversitesi.

Özdemir, Mehmet (2013). İsmâil Rüsûhî-yi Ankaravî Şerh-i Mesnevî (Mecmû'atu'l-Letâyif ve Matmûratu'l-Ma'ârif) (IV. cilt) (İnceleme-Metin-Sözlük), SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Yozgat: Bozok Üniversitesi.

Saraç, Yekta (2006), Şerhler: *Türk Edebiyatı Tarihi*, C. II, İstanbul.

Soleimanzadeshekarab, Naser (2019). Şem'î Şem'ullâh ve şerh-i Dîvân-ı Hâfız, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Şemseddin el-Karahisarî, Mustafa b (h. 1310). *Ahterî-i Kebîr*, İstanbul, Matbaa-i Âmire.

Şemseddîn Sâmi (1996). *Kâmûsü'l-A'lâm*, 6 cilt, Ankara, Kaşgar Neşriyat.

Şemsettin Sâmî. (2006). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı Yayınları.

Şensoy, Sedat (2010). "Şerh", C. 38, *TDVİA*, İstanbul, TDV Yayınları, 555-558.

Tanyıldız, Ahmet (2010). İsmâil Rusûhî-yi Ankaravî -Şerh-i Mesnevî (Mecmû'atu'l-Letâyif ve Matmûratu'l-Ma'ârif) (I. Cilt) (inceleme-metin-sözlük), SBE, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Tarlan, Ali Nihat (1981). Metinler Şerhine dâir, *Edebiyat Meseleleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Taştan, Erdoğan (2009). İsmâil Rüsûhî Ankaravî'nin Mesnevî Şerhi (Mecmû`atü'l-Letâ'if ve Matmûratü'l-Ma`ârif) I. cilt, çeviriyazı-inceleme, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Turan, Muhittin (2014). Şem'î Şem'ullah Şerh-i Mantıku't-Tayr, SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Ünlü, Osman (2001). Şerh-i Dîvân-ı Sâ'ib-i Tebrîzî'den Elif Harfli Gazeller, SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.

Ünlü, Osman (2006). Türk Edebiyatında Sâ'ib-i Tebrîzî şerhleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 4, 1: 86-93.

Ünlü, Osman (2009). Ebubekir Nusret'in Sâ'ib-i Tebrîzî Şerhleri. *Turkish Studies*, C. 4/6: 443-455.

Verim, Hidayet (2014). Şem'î Mustafa Efendi'nin Şerh-i Bostân'ı (Transkripsiyonlu Metin) [1b-200b], SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yalap, Hakan (2014). İsmâil Rüsûhî-yi Ankaravî Şerh-i Mesnevî Mecmû'atu'l-Letâyif ve Matmûratu'l-Ma'ârif (II. cilt) (inceleme-metin-sözlük), SBE, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi.

Yazar, Sadık (2011). Anadolu Sahası klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği, SBE, Eski Türk Edebiyatı Anabilim dalı, Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Yekbaş, Hakan (2008). Metin şerhi geleneği çerçevesinde şârihlerin Dîvân şiirine yaklaşımları. *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23: 189-217.

Yeniterzi, Emine (1999). Metin Şerhi İle İlgili Görüşler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5: 59-68.

Yılmaz, Ozan (2004). Urfî'nin kasîdelerine yazılan Türkçe Şerhler, SBE, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Yılmaz, Ozan (2007). Klâsik Şerh Edebiyatı Literatürü. *TALİD*, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, c. 5, 9: 271-304.

Yılmaz, Ozan (2007). Klâsik Şerh Edebiyatı Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C. 5, 9:271-304.

Yılmaz, Ozan (2008). 16. Yüzyıl Şârihlerinde Sûdî-i Bosnevî ve Şerh-i Gülistân'ı (İnceleme-Tenkitli Metin), Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

NECATİ GÜNGÖR'ÜN ÇOCUK ÖYKÜLERİNİN DUYARLIK EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Beytullah KARAGÖZ
Doç. Dr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, beytullah.karagoz@gop.edu.tr,

Kamer SEZER
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat.

Leyla SARMAN
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat.

Özet

Edebiyatın bir parçası olan ve çocukları okur kılmayı hedefleyen nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının birçok işlevi vardır. Bu yapıtlar, çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirir. Çocuklara kitap sevgisi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kazandırır. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının önemli bir işlevi de çocuğa farklı duygu durumlarını yaşatarak, çeşitli değerlerin önemini duyumsatarak duyarlık kazanmasına katkı sağlamak ve kalıcı bir duyarlık eğitimi vermektir. Bu bağlamda çocukların erken çağlardan başlayarak nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulması gerekir. Bu çalışma Türk çocuk öykücülüğünün önemli kalemlerinden Necati Güngör'ün yazdığı çocuk kitaplarını duyarlık eğitimi açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Duyarlık konularının belirlenmesinde ve gruplandırılmasında Aslan'ın (2013) ve Karagöz'ün (2009) oluşturdukları kategoriler dikkate alınarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda 25 duyarlık kategorisinin tümüne yakınının Güngör'ün kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir. En sık geçen konuların insan ve insan mutluğuna duyarlık olduğu görülmüştür. Öykülerde aile bireylerine, hayvanlara, aşka-sevgiye, doğaya, okuma kültürüne, emeğe ve çalışmaya duyarlık daha çok ele alınan duyarlık kategorileridir. Bu yönleriyle Necati Güngör'ün yazınsal yapıtlarının çocukların duyarlık kazanmasına katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Necati Güngör, çocuk edebiyatı, duyarlık, duyarlık eğitimi

Abstract

Qualified literary works of children, which are a part of literature and aim to make children read, have many functions. These works improve children's vocabulary. They give children love of reading, reading habit and reading culture. An important function of qualified literature works of children is to contribute to the sensibility of the child by making them experience different emotional states, sensing the importance of various values and providing a permanent sensitivity education. In this context, children should be brought together with qualified children's books starting from early ages. This study aims to examine the children's books written by Necati Güngör, one of the important items of child storytelling, in terms of sensitivity education. Basic qualitative research design was used in the study. Data were obtained through document review. In the determination and grouping of sensitivity issues, content analysis was conducted by taking into account the categories formed by Aslan (2013) and Karagöz (2009). As a result of the study, it was determined that almost all 25 sensitivity categories were included in the books of Güngör. The most common subjects were found to be sensitive to human and human happiness. In the stories, sensitivity to family members, animals, love, nature, reading culture, labor and work are the categories of sensitivity. In this respect, it can be said that Necati Güngör's literary works are of a quality that will contribute to the children's sensitivity.

Keywords: Necati Güngör, children's literature, sensitivity, sensitivity education

Giriş

Edebiyat; duygu, düşünce ve hayallerin okuyucuda heyecan, hayranlık, estetik zevk uyandıracak şekilde söz ile ifade edilmesidir. Dilin gelişmesi sonucunda ortaya çıkan ve zamanla dilin tüm olanaklarını, eğilimlerini, incelik ve zenginliklerini barındırma bakımından en yetkin ve en elverişli ortamlara dönüşen edebiyat, yaşama ve insana ilişkin her türlü durumun, duygunun, düşün, düşüncenin, sorunun, güzelliğin sanatçının yaratıcılığı, düş gücü ve dilin olanaklarıyla yaşam bulmasıdır (Aslan, 2019: 12). Edebiyat, yüzyıllardır sözlü ve yazılı olarak gelişimini sürdürmüş ve sonuç olarak birçok sözlü ve yazılı edebi eser günümüze kadar gelmiştir.

Edebiyatın bir ürünü olan edebi yapıtların birçok işlevi bulunur. Edebi yapıtlar, insanların düşüncelerinin, hayallerinin, tasarılarının, özlemlerinin, kızgınlık, kırgınlık, umut, kaygı vb. daha birçok duygusunun sanatçı tarafından dilin tüm olanaklarının yansıtılmasıyla oluşturulur. Edebi yapıtlar, İnsana ait her türlü duygu ve düşünce dünyasına ışık tutar. İnsanın sınırlı yaşantılarına çeşitlilik ve yoğunluk katar. İnsanların dolaylı yoldan yaşamı deneyimlemesine ve anlamasına yardımcı olur. İnsan yaşamına yeni anlamlar kazandırırken, insan ve yaşam gerçekliğini sanatçı duyarlılığı ile kavranmasına olanak sağlar. İnsanı hem olumlu hem de olumsuz tüm yanlarıyla gözler önüne seren edebi yapıtlar, insanın tüm var oluşsal durumlarının anlaşılmasına olanak sağlar. İnsanları, farklı insan tipleriyle buluşturarak, insanın diğer insanların yanı sıra kendisini de tanımasına olanak sağlar. Kendisiyle benzer ya da farklı sorunlar yaşayan başka insanların da olduğunu göstererek insanın özgüven duymasına ve yaşama daha sıkı sarılmasını sağlar (Aslan, 2019: 17).

Çocuk edebiyatı temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; okuma alışkanlığının kazanmasının yanında çocuğun edebiyat, sanat, estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş edebiyatıdır (Aslan, 2019: 20). Bu bakımdan çocuk edebiyatı çocuğun insan ve insanlık durumlarına ilişkin algılarını biçimlendiren, çocuğu yazınsal kurgular yoluyla yaşam gerçekliğine hazırlayan bir sanat olarak tanımlanabilir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları eğlendirmenin yanı sıra bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve ahlaki yönden birçok işleve sahiptir. Çocukların dilsel gelişim düzeyine göre hazırlanmış eserler eliyle sözcük dağarcıkları gelişir, kavrama düzeyleri artar, dil becerileri gelişir. Çocuklar böylelikle ana dillerinin anlatım olanaklarını kavramaya başlarlar. Çocuk edebiyatı eserleri çeşitli duygu durumlarına seslenerek insan ve insanlık durumlarını kavramaları, toplumsal ve evrensel değerler hakkında fikir edinmeleri sağlanır. Bu yanıyla çocuk edebiyatı ürünlerinin en önemli katkılarından biri de duyusal, duygusal, düşünsel anlatımlar yoluyla çocuklara duyarlılık kazandırmaktır.

İlgili Araştırmalar

Tablo 1. Duyarlık eğitimi ile ilgili önceki araştırmalara ilişkin bilgiler

	Bu çalışma	**Aslan**	**Alemdar ve Süngü**	**Karagöz ve Çinpolat**	**Karakuş Tayşi**	**Karakuş Aktan**
Yıl	2019	2016	2017	2018	2019	2019
Tür	Çocuk Öyküsü	Masal	Masal	Çocuk Romanı	Çocuk öyküsü	-
İnceleme alanı	Necati Güngör	Oğuz Tansel	Nazım Hikmet	Füsun Çetinel	Sevim Ak	-
Duyarlık Kategori	Aslan(2016) Karagöz(2009)	Aslan, (2013)	Aslan(2013,2016)	Aslan(2016)	Aslan(2013; 2016) Alemdar ve Süngü (2017)	-
Yayın türü	Tam metin bildiri	Tam metin bildiri	Tam metin bildiri	Özet bildiri	Makale	Tam metin bildiri

Alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ve duyarlılık alanında yapılan çalışmaların az olduğu gözlemlenmiştir. Aslan (2016), Oğuz Tansel`in masallarını geliştirmiş olduğu duyarlık kategorilerine göre incelemiştir. Alemdar ve Süngü (2017), Nazım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* adlı kitabını Aslan (2013; 2016) duyarlık kategorisine göre incelemiştir. Karagöz ve Çinpolat (2018), Füsun Çetinel`in çocuk romanlarını Aslan (2016) duyarlık kategorisine göre incelemiştir. Karakuş Tayşi (2019), Sevim Ak'ın çocuk öykülerini Aslan (2013; 2016) ve Alemdar ve Süngü'nün (2017) duyarlık kategorilerine göre incelemiştir. Karakuş Aktan (2019) ise edebiyat metinlerinin duyarlık eğitimi bağlamında incelemeye ilişkin kuramsal bir çalışma hazırlamıştır. Bu çalışmada, Necati Güngör`ün çocuk öyküleri Aslan'ın (2016) ve Karagöz'ün (2009) duyarlık kategorilerine göre ele alınmıştır.

Duyarlık, somut gerçekliği anlama, kavrama, kendisiyle bunu ilişkilendirme, gözündeki perdeyi kaldırarak yitirilenlerin, çözülmelerin farkında olarak yaşamaktır. Duyarlılığın temeli yaşam algısı, sezgisel akıl ve bilinçlilik ile oluşur (Karagöz ve Çinpolat, 2017). Edebiyat, duyarlılık geliştirmede etkili bir araçtır. Bu yanıyla çocuk edebiyatı yapıtları, bireyi insan ve insanlık durumları karşısında etkinleştirir. Böylece birey, gündelik yaşama ve toplumsal yaşama uyum sağlar, kendi yaşamı dışında bir yaşam olduğunu anlar. Kendi dışındaki insanların kültürüne, duygu ve düşünce evrenine açılarak hoşgörü geliştirir. Kendi yaşamı dışında olup bitenler hakkında farkındalık kazanarak duyarlı yurttaş olma sorumluluğunu yerine getirir. Bu anlayış uyarınca çocuk kitaplarının insan yaşamında belirleyici birer uyaran olduğunu belirtmek mümkündür. Yukarıda sayılan bu gerekçelerden ötürü çocuk okur, erken çağlardan başlayarak nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşmalıdır. Bu çalışmada çocuklar için yazdığı öykü kitaplarıyla tanınan Necati GÜNGÖR`ün yapıtlarını duyarlılık eğitimi bağlamında incelenmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.Nitel araştırmaların hepsi anlamın nasıl kurulduğuyla insanların hayatlarınıve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanınöncelikli amacı da bu anlamları açığa çıkarıp yorumlamaktır (Merriam, 2013). Bu desenin tercih edilme sebebi Necati Güngör'ün öykülerinden elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla yorumlanıp değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır.

İncelenen Dokümanlar

Necati Güngör'ün çocuk öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada 6 kitap araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen kitaplar ve yayınevleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 2. *Araştırmada kullanılan kitaplara ilişkin bilgiler*

Sıra No	Kitap Adı	Yayınevi	Basım Yılı - Yeri	Öykü sayısı	Sayfa
1	Papatya Gelin	Günışığı Kitaplığı	Nisan 2004, İstanbul	7	96
2	Anneme Bir Ev Alacağım	Günışığı Kitaplığı	Mart 2014, İstanbul	9	131
3	Sevgili Öğretmenim	Günışığı Kitaplığı	Eylül 2015, İstanbul	11	128
4	Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun	Günışığı Kitaplığı	Mayıs 2017, İstanbul	10	103
5	Babam Şimdi Çok Uzaklarda	Günışığı Kitaplığı	Şubat 2019, İstanbul	10	111
6	Sessiz Yürek	Günışığı Kitaplığı	Şubat 2019, İstanbul	7	108

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, temel nitel araştırmada görüşme,gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2013). Bu araştırmanınverileri doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kitaplardaki öyküler her bir araştırmacı tarafından kategori sistemi esas alınarak analiz için okunmuştur. Duyarlık eğitimiyle ilgili iletiler belirlenen kategorilerin altına yazılmıştır. Verileri analiz etmek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıolmak üzere dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin kategorize edilmesinde Aslan'ın

(2013) ve Karagöz'ün (2009) çalışmaları dikkate alınmıştır. Çalışmada belirlenen kategoriler şu şekildedir:

1. Dilsel duyarlık
2. İnsana, insan mutluluğuna duyarlık
3. Kadına duyarlık
4. Aşka-sevgiye duyarlık
5. Hayvanlara duyarlık
6. Aile bireylerine duyarlık
7. Barışa duyarlık
8. İyilik yapmaya duyarlık
9. Paylaşmaya duyarlık
10. Toplumsal huzura duyarlık
11. Yardımlaşmaya duyarlık
12. Emeğe ve çalışkanlığa duyarlık
13. Yoksul insanlara duyarlık
14. Hakka, hukuka, adalete duyarlık
15. Dürüstlüğe duyarlık
16. Bilime ve bilimsel düşünceye duyarlık
17. Doğaya-çevreye duyarlık
18. Geleneksel olana duyarlık
19. Sanat ve estetik olana duyarlık
20. Okuma kültürüne duyarlık
21. Temizliğe duyarlık
22. Zararlı alışkanlıklara karşı duyarlık
23. Umuda-umutlu olmaya duyarlık
24. Dostluk ve arkadaşlığa duyarlık
25. Sorumlu olmaya duyarlık

Duyarlık kodları tablolarda gösterilirken yukarıda verilen sayılar kullanılmıştır. Kitaplar A, B, C, D, E ve F harfleriyle, kitapların içindeki öyküler de a, bve c biçiminde ilgili kitabın temsil ettiği harfin küçük harfiyle gösterilmiştir. Bu sınıflama sistemi daha önce Karakuş Tayşi (2019) tarafından kullanılmıştır.

Çalışmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne uygun olarak kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık düzeyinin .90 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde *Sevgili Öğretmenim, Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun, Babam Şimdi Çok Uzaklarda, Papatya Gelin, Anneme Bir Ev Alacağım, Sessiz* Yürekisimli kitaplarda yer alan 54 öyküdeki farklı duyarlıklar belirlenerek her kitap için ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir.

İncelenen kitapların her biri birbirleriyle karakterler, olay örgüsü ve iletiler açısından bağımsız öyküler içermektedir. Bu öykülerin tamamında farklı konularda duyarlıklar görülmektedir. Öykülerde saptanan bu duyarlıkların çocuğun anlam dünyasına uygun bir yapı içinde kurgulandığı söylenebilir.

*Sevgili Öğretmenim,*bireyin insana ve insan mutluluğuna, aile bireylerine, emeğe ve çalışkanlığa ve okuma kültürüne duyarlık kazanmasını sağlayacak nitelikte on bir ayrı öyküyü içermektedir. Eserde yer alan duyarlık konuları ve bu konuların hangi sıklıkla geçtiği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sevgili Öğretmenim Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/ Geçme Sıklığı
A.a.	Sevgili Öğretmenim	1/ 2/ 3/ 4/ 6/ 8/ 12/ 13/ 20/ 21/ 25	1.(2)/ 2.(4)/ 3.(2)/ 4.(5)/ 6.(3)/ 8.(2)/ 12.(6)/ 13.(2)/ 20.(7)/ 21.(1)/ 25.(1)	10/35
A.b.	Özür	2/ 3/ 4/ 6/ 8/ 12/ 13/ 24	2.(2)/ 3.(2)/ 4.(2)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 12.(1)/ 13.(1)/ 24.(1)	8/13
A.c.	Engeli Aşmak	2/ 3/ 5/ 6/ 8/ 11/ 13/ 18/ 20/ 23	2.(4)/ 3.(1)/ 5.(1)/ 6.(1)/ 8.(2)/ 11.(1)/ 13.(1)/ 18.(1)/ 20.(1)/ 23.(2)	10/15
A.d.	İçinden Gülen Çocuk	1/ 2/ 6/ 8/ 13	1.(1)/ 2.(4)/ 6.(1)/ 8.(1)/ 13.(1)	5/8
A.e.	Hatırım İçin	2/ 4/ 8/ 14/ 15/ 20/ 22/ 24/ 25	2.(2)/ 4.(4)/ 8.(1)/ 14.(3)/ 15.(1)/ 20.(5)/ 22.(2)/ 24.(1)/ 25.(1)	9/20
A.f.	Baba Yurduna Dönüş	2/ 3/ 5/ 6/ 9/ 12/ 13/ 15/ 17/ 19/ 21/ 23/	2.(2)/ 3.(2)/ 5.(4)/ 6.(2)/ 9.(2)/ 12.(2)/ 13.(2)/ 15.(1)/ 17.(4)/ 19.(1)/ 21.(1)/ 23.(1)	12/24
A.g.	Öğretmen Ana	2/ 4/ 5/ 8/ 17/ 20/ 21/ 23/ 24	2.(2)/ 4.(1)/ 5.(3)/ 8.(3)/ 17.(3)/ 20.(2)/ 21.(1)/ 23.(2)/ 24.(1)	9/18
A.h.	Sanatçı At	5/ 6/ 9/ 12/ 17/ 20	5.(10)/ 6.(1)/ 9.(2)/ 12.(1)/ 17.(4)/ 20.(1)	6/19
A.ı.	Başımın Belası	2/ 4/ 5/ 6/ 9/ 12/ 14/ 22/ 23/ 25	2.(2)/ 4.(1)/ 5.(6)/ 6.(1)/ 9.(1)/ 12.(1)/ 14.(2)/ 22.(1)/ 23.(1)/ 25.(3)	10/19
A.i.	Zurnanın Zırt Dediği Yer	2/ 6/ 11/ 21	2.(2)/ 6.(1)/ 11.(1)/ 21.(5)	4/ 9
A.j.	Köyde Bir Prenses	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 9/ 10/ 12/ 14/ 15/ 17/ 19/ 20/ 24	1.(1)/ 2.(4)/ 3.(2)/ 4.(1)/ 5.(2)/ 9.(4)/ 10.(1)/ 12.(1)/ 14.(2)/ 15.(2)/ 17.(3)/ 19.(1)/ 20.(4)/ 24(1)	14/29

Tablo 3'te *Sevgili Öğretmenim* adlı öykü kitabında çocukları duyarlı kılacak konuların metin içinde 204 defa geçtiği görülmektedir. *Sevgili Öğretmenim 'de* 35, *Özür* öyküsünde 12, *Engeli Aşmak 'ta* 15, *İçinden Gülen Çocuk 'ta* 8, *Hatırım İçin 'de* 19, *Baba Yurduna Dönüş'te* 23, *Öğretmen Ana'da* 17, *Sanatçı At'ta* 19, *Başımın Belası' nda* 18, *Zurnanın Zırt Dediği Yer' de* 9 ve *Köyde Bir Prenses* öyküsünde de 29 duyarlık konusu ele alınmıştır. Öykülerde, en çok insana ve insan mutluluğuna (f: 23) ,okuma kültürüne (f: 20), aşka-sevgiye (f: 14), aile bireylerine (f: 13), emeğe ve çalışmaya (f: 12), duyarlık geliştirebilecek konular ele alınmıştır. Tabloya göre bukonular en çok "*Sevgili Öğretmenim*" öyküsünde geçmektedir.

Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun isimli ikinci kitapta insana ve insan mutluluğuna, aile bireylerine ve iyilik yapmaya duyarlık kazandırabilecek nitelikte on ayrı öykü yer almaktadır. Kitaptaki duyarlık konuları ve geçme sıklığı Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. *Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/ Geçme Sıklığı
B.a.	Dördüncü Gün	2/ 4/ 6/ 8/ 11/ 14/ 15/ 19/ 20/ 22/ 23/ 25	2.(3)/ 4.(3)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 11.(1)/ 14.(1)/ 15.(2)/ 19.(1)/ 20.(1)/ 22.(2)/ 23.(1)/ 25.(2)	12/ 21
B.b.	Nohut Dürümü	2/ 3/ 12/ 21	2.(2)/ 3.(1)/ 12.(3)/ 21.(1)	4/ 7
B.c.	İnsanlık Gelip Çalar Kapınızı	2/ 6/ 8/ 9/ 12/ 13/ 17/ 23/ 25	2.(3)/ 6.(1)/ 8.(2)/ 9.(1)/ 12.(1)/ 13.(2)/ 17.(1)/ 23.(3)/ 25.(1)	9/ 15
B.d.	Bu Ev Senin	2/ 3/ 6/ 8/ 18/ 19/ 24/ 25	2.(2)/ 3.(3)/ 6.(3)/ 8.(2)/ 18.(1)/ 19.(8)/ 24.(1)/ 25.(1)	8/ 21
B.e.	O Benim Torunum	2/ 4/ 5/ 6/ 9/ 11/ 18/ 20/ 25	2.(2)/ 4.(1)/ 5.(3)/ 6.(1)/ 9.(1)/ 11.(2)/ 18.(1)/ 20.(3)/ 25.(2)	9/ 16
B.f.	Bir Hikâye Yaz	2/ 3/ 5/ 6/ 8/ 9/	2.(3)/ 3.(3)/ 5.(2)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 9.(2)/	11/ 24

	İçinde İnsan Olsun	13/ 18/ 20/ 21/25	13.(4)/ 18.(2)/ 20.(1)/ 21.(1)/ 25.(2)	
B.g.	Yürümek Yararlıdır	5/ 8/ 12/ 17	5.(2)/ 8.(1)/ 12.(4)/ 17.(1)	4/ 8
B.h.	Sen de Bir İyilik Yap	8/ 15	8.(2)/ 15.(3)	2/ 5
B.ı.	Ablam ve Nişanlısı	2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 15/17	2.(3)/ 3.(1)/ 4.(3)/ 5.(2)/ 6.(3)/ 15.(1)/ 17.(1)	7/ 14
B.i.	Annemin Arkadaşı	2/ 6/ 8/ 13/ 24	2.(6)/ 6.(3)/ 8.(1)/ 13.(2)/ 24.(1)	5/ 13

Tabloya göre *Dördüncü Gün en* çok duyarlık (12) konusunu içeren öyküdür. Duyarlık konularının geçme sıklığı 147'dir. 8 öyküde insana ve insan mutluluğuna duyarlık, 7 öyküde iyilik yapmaya duyarlık, 7 öyküde aile bireylerine duyarlık konusuna vurgu yapılmıştır. Bunlar dışında emeğe ve çalışkanlığa duyarlık (f: 8), yoksul insanlara (f: 8), aşka-sevgiye (f: 7) karşı duyarlığada sıklıkla yer verilmiştir. *Bu Ev Senin* öyküsünde sanat ve estetik olana (f:8) duyarlık öne çıkmıştır. Sanat ve estetik olana duyarlık öyküdeki diğer duyarlık alanlarına oranla daha fazla tekrarlanmış ve vurgulanmıştır. Bu yönüyle *Bu Ev Senin* öyküsü kitaptaki diğer öyküler arasında özellikle bir duyarlık alanınınen sık tekrarlandığı öykü olmuştur.

Babam Şimdi Çok Uzaklarda isimli üçüncü kitap, aile bireylerine, insana ve insan mutluluğuna, kadına, emeğe ve çalışkanlığa, sorumlu olmaya ve hayvana duyarlık oluşturabilecek konularla kurgulanmış on ayrı öyküden oluşmaktadır.

Tablo 5. *Babam Şimdi Çok Uzaklarda Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	Öykü Adı	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/ Geçme Sıklığı
C.a.	Otobüs Bekliyordunuz	2/ 3/ 4/ 6/ 8/ 12/ 13/ 14/ 17/ 20/ 25	2.(2)/ 3.(1)/ 4.(1)/ 6.(2)/ 8.(2)/ 12.(2)/ 13.(1)/ 14.(2)/ 17.(2)/ 20.(1)/ 25.(1)	11/ 17
C.b.	Asıl Babam	3/ 4/ 6/ 12/ 13/ 18/ 22/ 25	3.(3)/ 4.(3)/ 6.(2)/ 12.(6)/ 13.(1)/ 18.(4)/ 22.(1)/ 25.(3)	8/ 23
C.c.	Hayatımın Kahramanı	2/ 3/ 6/ 12/ 19/ 20/ 21	2.(2)/ 3.(1)/ 6.(3)/ 12.(5)/ 19.(1)/ 20.(9)/ 21.(2)	7/ 23
C.d.	Muhabbetkuşum	2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 18	2.(4)/ 3.(6)/ 4.(2)/ 5.(5)/ 6.(2)/ 18.(1)	6/ 20
C.e.	Babam Şimdi Çok Uzaklarda	3/ 4/ 5/ 6/ 12/ 17/ 22	3.(2)/ 4.(1)/ 5.(6)/ 6.(4)/ 12.(1)/ 17.(3)/ 22.(3)	7/ 20
C.f.	Babam ve Dedem	3/ 5/ 6/ 8/ 11/ 12/ 21/ 22	3.(1)/ 5.(2)/ 6.(4)/ 8.(1)/ 11.(2)/ 12.(5)/ 21.(1)/ 22.(2)	8/ 18
C.g.	Annemin Defteri	2/ 3/ 5/ 6/ 17/ 20/ 23/ 25	2.(2)/ 3.(1)/ 5.(1)/ 6.(5)/ 17.(2)/ 20.(2)/ 23.(2)/ 25.(1)	8/ 16
C.h.	Yıldızlı Gecelerde Mızıka	2/ 3/ 6/ 8/ 14/ 19/ 21/ 22	2.(2)/ 3.(1)/ 6.(2)/ 8.(3)/ 14.(1)/ 19.(4)/ 21.(3)/ 22.(3)	8/ 19
C.ı.	Esmeralda	3/ 4/ 5/ 6/ 11/ 17/ 20/ 22/ 24/ 25	3.(2)/ 4.(5)/ 5.(2)/ 6.(2)/ 11.(1)/ 17.(1)/ 20.(1)/ 22.(1)/ 24.(3)/ 25.(1)	10/ 19
C.i.	Roman Okumak	1/ 2/ 3/ 5/ 6/ 11/ 20/ 24/ 25	1.(1)/ 2.(2)/ 3.(2)/ 5.(1)/ 6.(2)/ 11.(2)/ 20.(4)/ 24.(2)/ 25.(1)	9/ 17

Tablo 5'e göre aile bireylerine duyarlık ve kadına duyarlık bütün öykülerde ele alınan konudur. 6 öyküde insana ve insan mutluluğuna duyarlık, 5 öyküde hayvanlara, emeğe ve çalışkanlığa, aşka-sevgiye, sorumlu olmaya ve okuma kültürüne duyarlık konuları işlenmiştir. Bunlar dışında öykülerdedile, doğaya, zararlı alışkanlıklara, dostluk ve arkadaşlığa ve temizliğe duyarlık da mevcuttur. Konuların tekraretme sıklığı 191'dir. En çok duyarlık konusunu içeren öykü de "*Otobüs Bekliyordunuz*" dur."*Hayatımın Kahramanı"* öyküsünde okuma kültürüne(f:9) duyarlık öne çıkmıştır. Okuma kültürüne duyarlık öyküdeki diğer duyarlık alanlarına oranla daha fazla tekrarlanmış ve vurgulanmıştır. Bu yönüyle "*Hayatımın Kahramanı"* öyküsü kitaptaki diğer öyküler arasında özellikle bir duyarlık alanının en sık tekrarlandığı öykü olmuştur.

Tablo 6. *Anneme Bir Ev Alacağım Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	**Öykü Adı**	**Duyarlılık Kodu**	**Tespit Edilen Duyarlılıkların Geçme Sıklığı**	**Toplam Duyarlılık Sayıları/Geçme Sıklığı**
D.a	Burada Bülbül Ağlamış	4/ 6 /5 /17	4(1)/ 5(1)/ 6(2)/ 17(2)	4/ 6
D.b	Anneme Bir Ev Alacağım	2/ 5/ 6/ 8/ 11/ 23/ 24	2(4)/ 5(14)/ 6(1)/ 8(1)/ 11(1)/ 23(1)/ 24(1)	7/ 23
D.c	Eski Annem	6/ 23	6(3)/ 23(1)	2/ 4
D.d	Benim Annem Bir Tane	2/ 6/ 18/ 23	2(1)/ 6(7)/ 18(1)/ 23(1)	4/ 10
D.e	Bana Anne Deme	2/ 4/ 6/ 8/ 25	2(1)/ 4(1)/ 6(5)/ 8(1)/ 25(1)	5/ 19
D.f	Emanet Kuş	2/ 4/ 5/ 6/ 25	2(1)/ 4(3)/ 5(10)/ 6(2)/ 25(1)	5/ 17
D.g	Annemin Gözleri Hareli	4/ 6/ 18/ 25	4(5)/ 6(4)/ 25(1)	3/ 10
D.h	Ben Annemin Dalıyım	4/ 6/ 18/ 25	4(3)/ 6(4)/ 18(1)/ 25(1)	4/ 9
D.ı	Yağmurda Eriyen Annem	2/ 4/ 5/ 6/ 8/ 11/ 12/ 17/ 18/ 19/ 23	2(4)/ 4(5)/ 5(1)/ 6(8)/ 8(2)/ 11(3)/ 12(4)/ 17(2)/ 18(1)/ 19(9)/ 23(1)	11/ 40

Toplam dokuz öykü bulunan kitapta ağırlıklı olarak aile bireylerine duyarlık, hayvanlara duyarlık, insana ve insanın mutluluğuna duyarlılık, aşka ve sevgiye duyarlık, yardımlaşma, iyilik konusu işlenmiştir.

Öykülerde duyarlık konularının geçme sıklığı 138'dir. Kitapta yer alan *Yağmurda Eriyen Annem* öyküsü en çok duyarlık (f: 11) konusunu içeren öyküdür.

Tablo 7. *Papatya Gelin Adlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	***Öykü Adı***	***Duyarlılık Kodu***	***Tespit Edilen Duyarlılıkların Geçme Sıklığı***	***Toplam Duyarlılık Sıklığı/Geçme Sıklığı***
E.a	*Papatya Gelin*	*4/ 8/ 11/ 25*	*4(1)/ 5(1)/ 11(4)/ 25(1)*	*4/ 7*
E.b	*Bir Avuç Kuru Üzüm*	*5/ 12*	*5(2)/ 12(2)*	*2/ 4*
E.c	*Çoban ile Yılanın Hikâyesi*	*4/ 5/ 6/ 9/ 11/ 13/ 14/ 17/ 18/ 19/ 23/ 25*	*4(2)/ 5(3)/ 6(2)/ 9(1)/ 11(1)/ 13(1)/ 14(2)/ 17(1)/ 18(1)/ 19(1)/ 23(3)/ 25(2)*	*12/ 20*
E.d	*İnek*	*5/ 6/ 11/ 13/ 25*	*5(10)/ 6(1)/ 11(1)/ 13(1)/ 23(2)*	*5/ 15*
E.f	*Arabacı*	*2/ 4/ 5/ 6/ 11/ 12/ 18/ 19/ 23/ 25*	*2(2)/ 4(2)/ 5(5)/ 6(6)/ 11(3)/ 12(1)/ 18(1)/ 19(4)/ 23(2)/ 25(2)*	*10/ 28*
E.g	*Toppo Dayı*	*2/ 5/ 6/ 12/ 18/ 19/ 24*	*2(1)/ 5(1)/ 6(3)/ 12(2)/ 18(1)/ 19(4)/ 24(2)*	*7/ 14*

Papatya Gelin isimli kitapta yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvana duyarlılık, aile bireylerine duyarlık, yardımlaşma, emek ve çalışkanlığa duyarlık, sorumlu olmaya duyarlık, umuda umutlu olmaya duyarlık işlenmiştir.

Öykülerde duyarlık konularının geçme sıklığı 74'dür. Kitapta yer alan *Çoban ile Yılanın Hikâyesi* öyküsü en çok duyarlık (f: 12) konusunu içeren öyküdür. En az duyarlık konusu (f: 2) Bir Avuç Kuru Üzüm öyküsünde yer almaktadır.

Tablo 8. *Sessiz YürekAdlı Kitaptaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Öykü Kodu	**Öykü adı**	**Duyarlılık Kodu**	**Tespit Edilen Duyarlılıkların Geçme Sıklığı**	**Toplam Duyarlılık Sayıları/Geçme Sıklığı**
F.a	Ressamın İki Kuşu	4/ 5/ 6/ 19	4(3)/ 5(2)/ 6(2)/ 9(3)	4/ 10
F.b	Bizim Evin Yılanları	2/ 5/ 6/ 25	2(2)/ 5(6)/ 6(1)/ 25(2)	4/ 11
F.c	Annem-Aslan-Ben	4/ 6	4(5)/ 6(5)	2/ 10

F.d	Babam Sana Emanet	2/ 4/ 5/ 6/ 18/ 25	2(3)/ 4(4)/ 5(4)/ 6(7)/ 18(2)/ 25(3)	6/ 23
F.e	Boğaziçi`nde Bir Sürgün	4/ 5/ 19/ 25	4(1)/ 5(8)/ 19(2)/ 25(2)	4/ 13
F.g	Gece Gelen Ayı	2/ 4/ 5/ 6/ 11/ 18/ 24/ 25/ 8	2(4)/ 4(1)/ 5(1)/ 6(3)/ 11(1)/ 18(1)/ 24(1)/ 25(1)/ 8(4)	8/ 17
F.h	Eşkıya ile Beyaz Kurt	5/ 19	5(1)/ 19(1)	2/ 2

Sessiz Yürek isimli kitapta toplam yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvanlara duyarlık, yardımlaşma, iyilik, hakka, hukuka, adalete duyarlık, dostluk, arkadaşlığa duyarlık, aile bireylerine duyarlık, aşka ve sevgiye duyarlılık, sorumlu olmaya duyarlık işlenmiştir.

Kitapta yer alan öykülerin tümüne yakınında hayvana duyarlık konusu vurgulanmıştır.

Tablo 9'da analizler sonucunda belirlenen duyarlıklar ve bunlara ait alıntılardan örneklersunulmuştur. Her alıntının yanında öykünün ve duyarlık konusunun kodubulunmaktadır.

Tablo 9. *Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Öykülere İlişkin Doğrudan Alıntı Örnekleri*

Öykü ve Duyarlık Kodu	**Doğrudan Alıntı**
A.a.1.,4.	*“Bizlere yalnızca ana dilimizi doğru ve güzel kullanmayı değil, dünyayı, yaşamı iyilik dolu bir yürekle sevmeyi öğrettiniz. ” (s.10)*
A.a.12.	*“Annem: Eli yüzü hep kara olacak çocuğumun… dedi, yarım ağız. Babam karşı çıktı: Kâr eden ar etmez, Filiz Hanım! İş karası namus karası değil, yıkarsın gider… ” (s.13)*
A.a.20.	*“Bak, ne güzel, arkadaşınız kitap okuma alışkanlığı kazanmış! Bu alışkanlığı hepimiz kazanmalıyız. Kitap okumayan kişinin diploması, elinde kuru bir dal parçası gibi durur! Ama kitap okuyanın kazandığı öğrenim belgesi, yeşil bir ağaç gibi verimli olur… Arkadaşınızı kutluyorum, harçlığını kitap alarak değerlendirdiği için. Okuduğu her edebi kitap onun zihninde yeni pencereler açacaktır. ” (s.15)*
A.d.2.	*“Ha şöyle be oğlum! Gül de, güller açsın yüzünde… ” (s.44)*
A.d.6.	*“Babasını kırmamak için, üniversite sınavlarına girerken hukuku en başa yazmıştı. ” (s.41)*
A.e.2.	*“Düşününce nedenini buldum: Bayram Bey'in, “Hatırım için” demesi, gönlümü okşamıştı. ” (s.55)*
A.e.22.	*“Öğretmenimiz, kahveye gitmemize, kendisini görmemize izin verir; ancak, “Oyun oynadığınızı görmeyeyim! ”diye sıkılardı. ” (s.53)*
A.f.17.,19.	*“Karın yağması, doğanın tepeden tırnağa beyaz örtülere bürünmesi, ressam elinden çıkma bir tablo güzelliğindeydi. ” (s.62)*
A.h.6.	*“Anneler yaşam öğretmenidir. O her biri birer altın değerindeki öğütleri, yıllardır kulağımda yankılanıp durur. ” (s.87)*
A.h.5.	*“İnsanlar gibi hayvanların da bir canı olduğunu, terliyken su içerlerse hastalanacaklarını bilmiyordum ne yazık ki… ” (s.86)*
A.ı.9.	*“Annemin hazırlayıp bıraktığı kahvaltılığın birazını yiyip, birazını da arkadaşım için paketliyordum. ” (s.93)*
A.i.21.	*“Öğretmen, “Ben söyleyeyim: kendimize ve çevremize verdiğimiz önemden dolayı temiz ve bakımlı olmaya çalışırız. Öyle değil mi? Sabahleyin yüzümüzü yıkar, gözlerimizin çapağını gideririz. Dişimizi fırçalar, kirli dişlerle dolaşmaktan kurtuluruz… Saçımızı tararız. Çevremize dağınık saçlarla görünmekten kurtuluruz. ” dedi. ” (s.115)*
A.j.10.	*“Çünkü o güzel insanların kendi aralarında öyle güzel bir bağlılık ve dayanışma vardı ki, bun, henüz okuma yazma bilmediğim yaşlarımda bile görebiliyordum. Herkes birbirine aynı sevgi, saygı ve dayanışmayla bağlanmıştı. ” (s.120)*
B.a.2.	*“İnsanlara güvenmek istiyorum, dedi annem. Bütün insanlar kötü, bütün insanlar sahteci, bütün insanlar dolandırıcı olabilir mi? Hiç mi iyi insan yok bu dünyada? Bir insan araba çalmak zorunda kaldı diye, güvenemeyecek miyiz? ” (s.15)*
B.a.4.	*“İnsan sevince her şeyi göze alabiliyor! ” (s.13)*
B.c.23.	*“Diyeceğim, umudunuzu hiç yitirmeyin. Umut ettiğiniz şey, beklenmedik bir zamanda gelip çalar kapınızı. ” (s.37)*
B.d.18.	*“Sen pasta yemek istiyorsun, canına feda olsun! Benim dediğim de şu: Önce bizim baklavamızın bir tadına bak, sonra istiyorsan, pasta da ye! ” (s.41)*
B.d.19.	*“Hayatta ne mesleğin olursa olsun, ekmeğini hangi yoldan kazanırsan kazan… aman çocuğum, sanata hiç sırtını dönme. Müziği hayatından çıkarma. Türkülerin hiç bitmesin! ” (s.47)*
B.f.6.	*“Hemen yerimden fırlayıp annemin boynuna sarıldım, onu iki yanağından öptüm. ” (s.70)*
B.f.13.	*“Annem ciddileşti: Yoksul insanlardan bir karşılık beklemek ayıptır… Yaşlı, dul bir kadın, ondan bir karşılık umulmaz! ” (s.64)*
B.f.18.	*“Yaşlı insanların güzel âdetleri, güzel sözleri vardır. Bunları anlamak gerekir. Komşudan, kap içinde bir şeyler gelince, o kabı boş göndermemek âdettendir. ” (s.64)*

B.h.8.	*“Teşekkür etmeniz yeterli, dedi. İyilik yapmak hepimizin borcu. İlla ki bir gün siz de birilerine bir iyilik edersiniz. O zaman ödeştik sayın… ” (s.84)*
B.h.15.	*“Bu yaptığın çok güzel bir hareket. Dürüstlüğünden ötürü sana teşekkür ederim! Ayrıca anne babanı da, öğretmenlerini de kutluyorum! ” (s.83)*
B.i.2.	*“Annem, insan olduğumuzu hatırlayalım biraz, güzel kızım! diye noktayı koydu.” (s.103)*
B.i.6.	*“Ankara’ya gelinceye dek, yol boyunca annemin elini hiç bırakmadım. Benim iyi, güzel, vicdanlı annemin… İyi ki onun kızıyım. ” (s.103)*
C.a.12.	*“Karına, önce iş dedin gülümseyerek. Ekmeğimi hak etmeliyim, demek istiyor. ” (s.14)*
C.b.4.	*“Çocuk yüreği saftır, temizdir, incedir evet ama aptal değildir… Çocuk yüreği, sevgi bulmadığı yere yönelmez. ” (s.22)*
C.c.20	*“Kitap okumak, bir olayı anlatma ya da duygularımı aktarma yeteneğimi geliştiriyordu. ” (s.30)* *“İnsanı hayat karşısında olgunlaştıran iki şey var: Birincisi yaş almak, deneyim kazanmak. İkincisi de, okuduğu kitaplar… ” (s.30)*
C.e.5.	*“Aslında her şeyi seviyordu annem; ağaçları, çiçekleri kuşları, sokaktaki hayvanları… Babamla bu konuda anlaşamıyorlardı. Hayvanların öldürülmesini istemiyordu. Öldürdüğün hayvanın da bir ailesi vardır diyordu ısrarla. Yuvada ağzını açmış bekleyen yavruları… ” (s.43)* *“Yere batsın avcılık! Sonuçta can alıyorsun. Hem de suçsuz günahsız hayvanların canını… Düşünsene, o ayı yalnızca yavrularıyla su içmek ya da suda balık yakalayıp onları doyurmak istiyordu… ” (s.53)*
C.e.17.	*“Masal ülkesi gibi büyüleyici bir yerdi burası. Irmak, iki dağın arasından, yüksek kayalardan dökülerek akıp geliyordu. Suların soğukluğu çevreye serinlik yayıyordu. Heybetli dağlar yemyeşildi. Dağın tepesi görünmüyordu. Yüksek ağaçlar dağı taşı örtmüş, iğne ucu kadar boş yer bırakmamıştı. ” (s.47)*
C.f.3.,12.	*“Annemle ablam, daha çok ineğimizle ilgilenir. İneği sağar, sütü kaynatıp yoğurt mayalar. Evde ekmek tükenince, bahçeye sac kurup ekmek pişirir… ” (s.56)*
C.f.6.,8.	*“Bu soruya da babamın vereceği bir yanıtı vardı elbet. Kötülüğe kötülükle karşılık verilmez! diyor ve ekliyordu: Babasına iyi davranan, çocuklarından iyilik görür. ” (s.63)*
C.ı.24.	*“Önemli olan, arkadaşımın, sırrımı başkalarına anlatmayacak olmasıydı. Bu konuda ona güveniyordum. ” (s.89)*
C.ı.25.	*“Ona göre, yaptığım iş yanlıştı… Çünkü biz daha öğrenciydik, gönül işleriyle ilgileneceğimize, derslerimizle ilgilenmeliydik! ” (s.89)*
C.i.20.	*“Oysa kitap okumakla insan daha duyarlı ve vicdanlı olmanın yolunu bulur. Kitap okumazsam, babamı anlayamazdım mesela; ona yalnızca kırılır, belki de kızardım.” (s.111)*
D.b.5.	*‘‘Onu bir çöplükte, açlıktan ölmek üzereyken bulduğumu; hayvanları çok sevdiğim için ona acıdığımı, yiyecek verdiğimi, sonra birlikte ad koyduğumuzu anlatmış.’’(ss.25)*
D.c.6.	*‘‘Yeni anne ve babamı da çok seviyorum elbet. Kardeşlerimi de seviyorum.’’(s.36)*
D.d.6.	*‘‘Mutlu bir çocukluk dönemi olmuş annemin. İlkokula başladığı yıl-hani neredeyse, yoldaki taşlar ayağına değmesin diye, dedem sevgili kızını arabayla okula götürüp getirirmiş.’’(s.43)*
D.e.4.	*‘‘Zahide kadın da eşinin ardından, onun anısından kopmuş olmama duygusuyla, bu bahçecikten ilgisini esirgememişti.’’(s.52)*
E.c.18.	*‘‘Çobanlık, atasından kalma işti onun için. Kurdun kuşun dilini, esen yelin yönünü, kırlarda biten bin bir çeşit çiçeğin adını babasından öğrenmişti.’’(s.24)*
E.d.11.	*‘‘Kesmişler. Ama etinin bir lokmasını bile evde alıkoymadan, Öksüzler Yurdu`na göndermişti babam.’(s.54)*
E.f.12.	*‘‘Tez zamanda eli para görmüştü Şahin`in. Sabah aydınlığı ortalığa düşmeden kalkıyor, atını arabasına koşuyor, akşam karanlığına kadar çarşı pazar yerlerinde, fabrika önlerinde, odun, kömür depolarının çevresinde iş kovalıyordu.’’(s.59)*
E.g.24.	*‘‘Yeri doldurulamaz adamlardan biriydi Toppo Dayı.’’ (s.81)*
F.a.4.	*‘‘Ama ben, ona sarılmayı seviyorum. Saçlarına, gömleğine sinmiş boya ve tiner kokusunu, tenindeki ter kokusunu… Baba kokusu diyorum buna kendi kendime.’’(s.11)*
F.b.2.	*‘‘Ne zaman uzaklara gitse, oralardan mutlaka biz çocuklar için bir şeyler alıp getirirdi.’’(s.20)*
F.d.25.	*‘‘Onu sana bırakıyorum. Her zaman göz kulak ol.’’(s.48)*
F.e.5.	*‘‘Şimdiki aklım olsa, o gün yalan söylemeyi yeğlerdim doğrusu! Sanırım hiçbir yalan, bir hayvana acı çektirmekten daha kötü olamaz. Hiçbir yalan, bir hayvana kötülük etmekten daha acı sonuç doğuramaz.’’(s.75)*

Sonuç

Bu çalışma kapsamında Necati Güngör’ün *Sevgili Öğretmenim, Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun, Babam Şimdi Çok Uzaklarda, Papatya Gelin, Anneme Bir Ev Alacağım, Sessiz* Yürek, isimli kitaplarındaki 54 ayrı çocuk öyküsü nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin duyarlık eğitimi açısından taşıması gereken özellikler bağlamında çözümlenmiştir. Belirlenen 25 duyarlık konusundan ikisi dışında hepsi farklı oranlarda öykülerde tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen öykülerin duyarlık konuları açısından oldukça zengin olduğunu belirtmek mümkündür. Bu öyküler aracılığıyla çocuk okur farklı konularda duyarlık kazanıp farkındalık oluşturabilir.

İncelenen öykülerde, en çok değinilen duyarlık konuları insan ve insanın mutluluğu, aile bireylerine, hayvanlara ve okuma kültürüne duyarlıktır. Bununla birlikte öykülerde barışa ve bilime ve bilimsel düşünceye duyarlı kılacak konulara rastlanmamıştır.

İnsan ve insan mutluluğuna, aile bireylerine ve okuma kültürüne duyarlı bireyler olmayı sağlayabilecek 11 öykünün yer aldığı *Sevgili Öğretmenim* adlı kitap, çocukluk çağının en önemli simgelerinden olan öğretmenlerin, her koşulda öğrencilerini kucaklayarak onları yaşama hazırlayabilme gücünü örneklemektedir. Öykülerde karşılıklı sorumlulukların ve özverinin belirleyici olduğu, sevgiyle örülen öğretmen-öğrenci ilişkileri görülmektedir. Öğretmenlerin okul sınırlarını aşan ödevleri ve çocukların hayatlarına dokunması öykülerde işlenen ortak konudur.

Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun isimli kitapta insana ve insan mutluluğuna, insan ilişkilerine, iyilik yapmaya ilişkin duyarlık kazandırabilecek on öykü bulunmaktadır. Kitaptaki öykülerde birine iyilik yapmak için abartılı gösterilere ihtiyaç olmadığını, gülümsemenin, bir kap yemeğin, bağlama çalmayı öğrenmenin bile pek çok zorluğu aşabileceği vurgulanmaktadır. Öykülerdeki konularda insanın insana gereksinim duyduğu, küçücük iyiliklerin bile büyük değişimlere neden olabileceği ele alınmaktadır. Bunların yanında emeğe ve çalışkanlığa duyarlık, yoksul insanlara, aşka-sevgiye karşı duyarlık sıkça ele alınan duyarlık alanlarıdır.

Babam Şimdi Çok Uzaklarda isimli kitapta ise yine insana ve insan mutluluğuna, aile bireylerine ve kadına duyarlık oluşturabilecek konularla kurgulanmış on öykü bulunmaktadır. Kitaptaki öykülerin tamamında aile bireylerine ve kadına duyarlık konusu işlenmiştir. Hayvanlara, emeğe ve çalışkanlığa, aşka-sevgiye, sorumlu olmaya ve okuma kültürüne duyarlık konuları da öykülerde sıklıkla vurgulanmıştır.

Anneme Bir Ev Alacağım isimli kitapta toplam dokuz öykü bulunmaktadır. Bu öykülerde ağırlıklı olarak aile bireylerine duyarlık, hayvanlara duyarlık, insana ve insanın mutluluğuna duyarlılık, aşka ve sevgiye duyarlılık, yardımlaşma, iyilik konusu işlenmiştir. Öykülerde insanların yaptığı iyiliklerin bir gün ona döneceği, sorumlulukların yerine getirilmesi ve çalışkanlık vurgulanmıştır.

Papatya Gelin isimli kitapta yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvana duyarlılık, aile bireylerine duyarlık, yardımlaşma, emek ve çalışkanlığa duyarlık, sorumlu olmaya duyarlık, umuda umutlu olmaya duyarlık işlenmiştir. Öykülerde yoksul insanların yaşadıkları sıkıntılar, parasal zorluklar, yardımlaşma, hayvanların insana olan yardımları, özlem dile getirilmiştir.

Sessiz Yürek isimli kitapta toplam yedi öykü bulunmaktadır. Öykülerde hayvanlara duyarlık, yardımlaşma, iyilik, hakka, hukuka, adalete duyarlık, dostluk, arkadaşlığa duyarlık, aile bireylerine duyarlık, aşka ve sevgiye duyarlılık, sorumlu olmaya duyarlık işlenmiştir. Öykülerde iyilik yapmanın yine iyilikle sonuçlanacağı, hayvanlara karşı merhametin ve verilen önemin bir karşılığının olabileceği vurgulanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Necati Güngör'ün çocuk öykülerinin çocuk okura duyarlık kazandırma yolunda etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

Alemdar, S. G. ve Süngü, A. (2017). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut Adlı Kitabındaki Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Haz.) IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s.301-314).

Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi,* (12), 29-32.

Aslan, C. (2016). Oğuz Tansel'in Derleyip Yazdığı Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. S. Sever ve S. Karagül (Haz.) Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun Yüzüncü Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu içinde (s.131-152).Ankara Üniversitesi Çogem, Odtü, Ankara

Aslan, C. (2019). Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre İlköğretim 6 ve 7.sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi: Muğla, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagöz, B. ve Çinpolat, E. (2017). Füsun Çetinel'in Romanlarına Duyarlık Eğitimi Bağlamında Bir Bakış: Bir Çözümleme Çalışması. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi 21-22 Aralık 2017. Özet kitapçığı.

Karakuş Tayşİ, E. (2019). Sevim Ak'ın Öykülerinin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 19* (19) , 303-324 . DOI: 10.30767/diledeara.542628

Karakuş, Aktan, E. Duyarlık Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Yeri. S. Karagül (Haz.) Prof. Dr. Sedat SEVER e Armağan Kitabı içinde (s. 178-179).

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin bir rehber. (Qualitataive Research Aguide to Desing and Implementation). (çev: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2nd Edition). SAGE Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 8. Basım, Ankara: Seçkin Yayınları.

İncelenen Eserler

Güngör, N. (2004).*Papatya Gelin.*İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Güngör, N. (2014). *Anneme Bir Ev Alacağım.*İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Güngör, N. (2015). *Sevgili Öğretmenim.*İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Güngör, N. (2017). *Bir Hikâye Yaz İçinde İnsan Olsun.*İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Güngör, N. (2019). *Babam Şimdi Çok Uzaklarda.*İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Güngör, N. (2019). *Sessiz Yürek.*İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

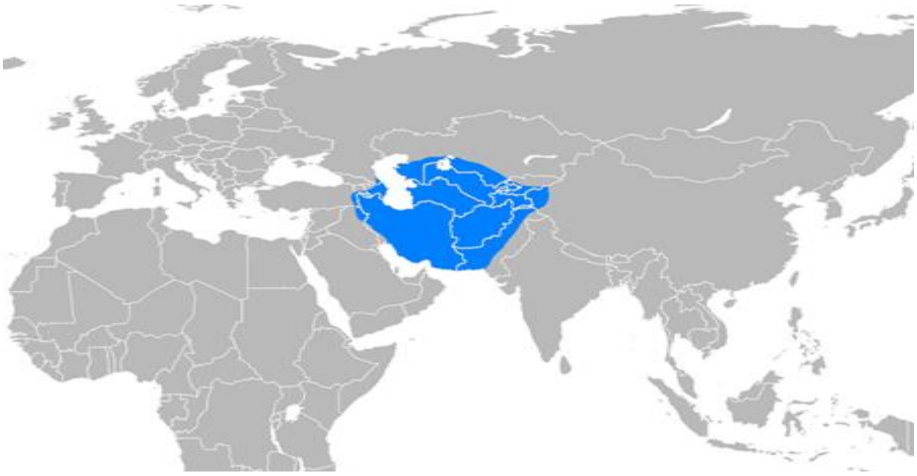
YÖN (İSTİKAMET) BİLDİREN EKLERİN HAREZM TÜRKÇESİNDEKİ TEZAHÜRÜ

Afaq MEMMEDOVA
Doç.Dr., Bakü Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türkoloji Bölümü, afam129@gmail.com

Giriş

İslamiyet'in yayılması ile İslami Türk devletlerinin kurulması Türk dilinin gelişimini de olumlu etkilemiştir. Kuran dili olan Arapça ve edebiyat dili sanılan Farsçayla yanı sıra gelişen Türkçe, İslami Türk Devletlerinde edebi dil haline gelmiştir. İlk Türk-İslam devleti olan Karahanlılar devletinde Türk dili ve edebiyatı için yeni bir sayfa açılmıştır. X-XIII. asırlar arasında Eski Türkçenin devamı olan Karahanlı Türkçesi'nde (Hakaniye Türkçesi) Türklerin edebiyatı, dili, medeniyeti yönünden çok değerli eserler yazılmıştır. Bunlardan günümüze ulaşmış Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig*, Kaşgarlı Mahmud'un *Divanü Lûgat-it Türk*, Yüknekî'nin *Atabetü'l-Hakayık* eserlerinin edebi-tarihi değerleri çok yüksektir. Bu eserlerde Türkçe hakkında önemli bilgilerle beraber, o dönem Türklerin yaşam tarzı, tarihi, yerleşim alanı, kültürü üzerine mühim bilgiler vardır.

XI. yüzyılın İslami Türk devletlerinden biri de başkenti Gurgenç / Urgenç şehri olan Harezmşahlar Devleti idi. Bazı İslam coğrafyacıları, Harezm bölgesinin batıda Oğuz, güneyde Horasan, doğuda Maveraünnehr ve kuzeyde Türk toprakları ile çevrili bir ülke olduğu hakkında yazmaktadırlar. Umumiyetle, birçok devletler saltanatlarının belirli zamanlarında Harezm bölgesini yönetmişlerdir: Afrigoğulları (305-995), Samaniler (819-999), Gazneliler (963-1186), Selçuklular (1038-1157) vs. Eskiden Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun vassalı olan Harezm bölgesi, daha sonralar sadece bağımsızlık elde etmekle yetinmeyerek, Orta Asya ve Kuzey İran'daki en güçlü devlet haline gelmiştir.



Harita 1: Harezmşahlar devleti (1097-1231) http://www.turkosfer.com/harezmsahlar-devleti/ {erişim: 18 Kasım, 2019}

Harezm'e Türk valilerinin tayin edilmesi ise bölgenin hızla Türkleşmesine neden olmuştur. Böylece XI-XII. yüzyıllarda gerek etnik yapı gerekse siyasi hayat bakımından bakımından Türkleşen Harezm bölgesinde yeni bir Türk yazı dili oluşmuştur. Harezm Türkşesi - Türkleşen Harezm bölgesinde Oğuz, Kıpçak ve Kanglı boylarının yerleşik hayata geçmelerinin sonucu olarak Türk dilinin doğu kolunu teşkil eden Karahanlı (Hakaniye) Türkçesi temelinde, Güneybatı kolunu teşkil eden Oğuz Türkçesi ve kuzeybatı kolunu teşkil eden Kıpçak Türkçesinin bu bölgede karışıp kaynaşmasından oluşan Türkçeye verilen addır (Aysu 133). Aysu Atanın bu tanımlamasından da görüldüğü gibi, Harezm halkının etnik yapısı kadar dili de karma bir şekil almıştır. Şöyle ki, Harezm Türkçesinin oluşumunda çeşitli Türk boylarının rolü olmuştur. Bu bakımdan Harezm Türkçesinin tarihi dil malzemelerinin araştırılması önemlidir.

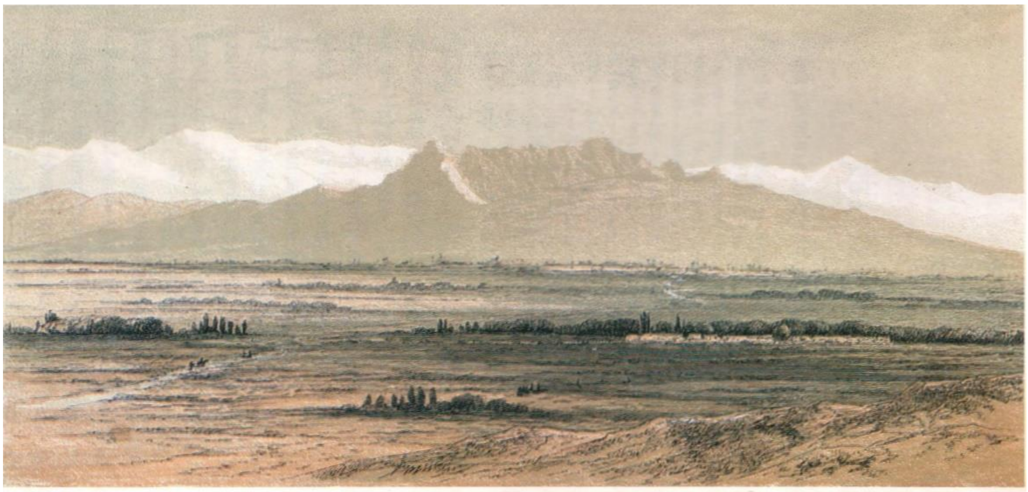
Eski Türkçeden beri kullanılan eklerin gelişim kronolojisini, değişimini izleyebilmek için Türkçenin her dönemi ayrı ayrı araştırılmalıdır. Bu çalışmanın amacı Harezmce yazılan eserlerde yön (istikamet) gösteren ekleri tespit etmektir. Bunun için Zemahşerî'nin *Mukaddimetü'l-Edeb* (XII-XIII yy), Rabgûzî'nin *Kısasü'l-Enbiyâ* (1310), İslamın *Mu'înü'l-Mürîd* (1313), Ali'nin *Nehcü'l-Ferâdîs* (1358), *Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi* (1363) eserleri taranmış, +ĠArU/+ArU/+rU, +rA eklerinin kullanım alanı belirlenmiştir. Bildiğimiz gibi, adı geçen ekler Türk dilinin en eski tarihi dönemlerinden itibaren kullanılan yaygın eklerindendir.

Türk dillerinde eklerin meydana gelmesinde bir kaç yol vardır. Bunlardan birincisi, bazı eklerin başlangıçta kelime halinde oldukları, zamanla ek durumuna geçmesidir. İkincisi ise, bir kaç ekin birleşmesi sonucunda oluşan eklerdir. "Türkçede yeni morfolojik unsurlar meydana gelirken, bu unsurlar, önce bir yardımcı kelime olma süreci yaşarlar, daha sonra da ekleşirler. Ekleşen bu şekillerden bir bölümünün, daha sonra yeni ve farklı bazı eklerin oluşturulmasında yeniden görev aldıkları da" görülmektedir. (Buran 1996: 209) +ĠarU ekinin yapısından da gözükdüğü gibi, o, ya kelime, ya da bir kaç ekin birleşiminden olmuştur.

Dilcilikte +ĠArU/+ArU/+rU, +rA eklerinin meydana gelmesi hakkında çeşitli görüşler vardır. Mesela, dil bilimcilerinin çoğunluğu +ĠArU ekinin -ġa/-ka (yönelme hal eki) ve yön gösterme -ru ekinin oluşumundan türediğini savunmaktalar (Radlov, Menges, Arat vs) (Arat 2010:1-24; Menges 1994:111), A.Von Gabain eki bu devir Türkçesinin yegane direktif eki olduğunu göstermiş ve -re, -ra, -rü, -ru eklerinin ise Moğolcadan alındığını düşünmüştür (Gabain 1988:65) Nasilov +ĠArU ekini datif ekinin gelişmiş biçimi adlandırmış (Nasilov 1960:28), Kononov da yönelme ekinin çok zaman gösterme eki tarafından tamamlandığını: +ĠArU, bunun III tekil şahız iyelik ekinden sonra ise *+ŋArU* şeklinde olduğunu yazmıştır (Kononov 1980:26). Malov ise bu eki datif halinin çift eklenmesi (-ğa + -ru) gibi göstermiştir (Malov 1951:45). Suzan Duran'a göre +ĠArU eki +ĠAr- fiil yapma eki ile -U gerindium ekinden oluşmuştur (Duran 1951:5). Mesela, *taşkar-* "uzaklaştır-" fiili + U zarf fiilinden = *taşkaru* veya *içker-* "içeri gir-" fiilinden *içgerü* kelimesi vs.

Bir başka görüş ise mezkûr ekin bir fiilden oluşmasıdır. Hangi fiilden meydana gelmesi hakkında da çeşitli fikirler var. Bu fiiller içerisinde "karşı olmak" anlamında *qar- fiili (Resenen), "bak-" anlamındaki qara- fiili (Karimov), "gör-" manasındaki kör- kelimeleri vardır. Erickson ise +ĠArU ekinin yönelme eki +ĠA ile zarf-fiil eki almış er- "er-, eriş-, ulaş-" fiilinin (+ĠAr +er -U) kaynaşmasından oluştuğunu iddia etmektedir (bk:Alimov 2011:92-107). Sonuncu görüşü kelimelere uygularsak, yani *aŋaru* *an "o" +ga + er- + u < anga eru "ona erip"; *içkerü* < iç+ke+er- +ü =içke eru "içeri erip" vs.

Söz konusu olan ekin +ĠAr biçimi de vardır. Mesela, Karahanlıcada *an͡gar* "ona" (ol an͡gar yakdı "o ona yaklaştı" (DLT III 61-19); an͡gar pend nasihat asıġsız erür "ona nasihat faydasızdır" (AH 110); *yokar* "yukarı" (bilig birle alim yokar yokladı "bilgi ile alim yukarı yükseldi" (AH 101); Harezmcede *aŋar (*oğka kirdi aŋar "ona borçlandı" (ME 178-7), *muŋar* (muŋar yaḫşı terbiyet kılġıl "buna iyi terbye ver" (KE 6b11) kelimeleri kullanılmıştır. Mezkûr ekin Hakasçada *ças-ḫar* "yaza doğru", *küs-ker* "güze, sonbahara doğru", *çay-ġar* "yaza doğru" fonetik biçimleri vardır. Aynı zamanda Tatar ağızlarında şahıs zamirlerinin hal çekiminde *miŋer* "bana" tipli yönelme haline, (Serebrennikov, Gadjieva 2011:81) Yakutçada ise iyelik ekli sözlerin hal çekiminde -ġar biçiminde yönelme hali kullanılmaktadır (Haritonov 1947:116). Fikrimizce *Kaşġar* kelimesinin son eki de yukarıda anlatılan ektir. Şöyle ki *kaş* kelimesi DLT'de "herhangi bir şeyin kıyısı ya da kenarı" anlamında gösterilmiş ve şu örnek verilmiştir: *yar qaşı*: uçurumun (başka bir şeyin de olabilir) kıyısı (DLT III 153-16). Azerbaycan'ın Kazah bölgesinde günümüzde de "dağın kenarı" anlamında *dağın kaşı* denilmektedir. Bildiğimiz gibi Kaşġar Taklamakan Çölünün batısında Tanrı Dağları'nın eteklerinde yer almaktadır. Kaşġar konumuna uygun olarak adlandırılmış olabilir, yani Kaş+ġar > çöl, dağ kenarına doğru.



VIEW OF KASHKAR AND THE RANGE OF MOUNTAINS WHICH DIVIDES IT FROM THE RUSSIAN POSSESSIONS.

Şekil 1. Kaşgar (1868) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:View_of_Kashgar_1868.jpg {erişim 29 Kasım 2019}

+ArI eki.

Türkçenin tarihsel gelişiminde kelime sonunda veya ek başında -g /-ġ sesinin düşmesi malumdur (örneğin, yapġan < yapan; taşġa < taşa; atlıġ < atlı vs. (Ergin 1993:84). +ArI eki de +ĠArU ekinin Ġ sesinin düşmesi ile +ArI şekline girmiştir. Bu değişimi Harezmcede ikili şekilde kullanılan *ilgerü / ilerü* kelimesinde görebiliriz. Şöyle ki Kısasü'l-Enbiyâ'da “doğu, ileri, ön taraf” anlamındaki *ilgerü* (KE:58v4) kelimesinin Mukaddimetü'l-Edeb'de *ilerü* (ilerü ıydı nerseni “ileri gönderdi nesneyi” (ME:18-8) fonetik yapısında olduğunu görmekteyiz.

+rA eki

Bu ek ile ilişkin de birbirinden farklı, tartışmalı görüşler vardır. Bazı dil bilimcileri mezkûr ekin +ArI ekinden farklı olduğu kanaatindeler.

Dmitriyev ve Radlov *ora /orada, bura / burada, şura / şurada* kelimelerindeki -ra ekinin *ara* kelimesinden geldiğini (Dmitriyev 1951:157), Gryonbek adı geçen zarfların temel fiillerden türendiğini, Zayonçkovskiy ise ortaç eklerinden meydana geldiğini savunmaktalar (bk: Şerbak 1977:41). A von Gabain de Eski Türkçedeki *taşra* kelimesinin zarf fiille alakalı olabildiğini söylemiştir (Gabain 1988:65). Şerbak bazı zarf ve edatların morfoloji şeklinin türeme fiillerden ve zarf-fiil ekinden oluştuğunu yazmaktadır (soŋ < soŋgar- “gec kalmak”) (Şerbak 1977:43). Serebrennikov +rA ve +rI biçimlerinin +A ile r ögesinin birleşiminden oluştuğunu ve +rA ile +rI eklerini genetik bakımdan aynı saymaktadır (Serebrennikov 2011:81).

Söz konusu eklerin gelişimini Eski Türkçe, Karahanlıca ve Harezmcede kronoloji olarak araştırmaya çalıştık ve bunun için elimizde bulunan dil malzemelerini tarayarak +ĠArU / +ArU /+rU, +rA ekli kelimeleri tablo halinde karşı karşıya yazdık:

ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
aŋaru / aŋar “ona taraf, oraya” aŋaru sülemeser.. “oraya ordu göndermese..” (T 20)	an͡gar / anga “ona” ol an͡gar yakdı “o ona yaklaştı” (DLT III 61-19)	*an͡garu* “oraya” an͡garu berü eltdi suvnı “oraya buraya götürdü suyu” (ME228-4) *aŋru* “öteye” (MM)
		artġaru / artkaru “arkaya” (ME, NF) artġaru bağladı erenler

		bilekini “erenler bileğini arkaya bağladılar”(ME 82-6)
asra “aşağı, aşağıya” ..asra yağız yir kılıntukda “..aşağıda yağız yer yarandıkta” (KT-1)	asra “alt, aşağı” (DLT) asra / isre “alt” (AH) ısra “buranın ötesinde, ilerisinde (DLT) emel asrasında busuğlu ecel “emelin altında ecel saklıdır” (AH 294)	asra “aşağı” (ME, NF) asra endi, aşaka bardı “aşağı endi, aşağı vardı” (ME 186-5)
baŋaru “bana doğru” “bökü kağan baŋaru ayıtmıs Bögü kağan bana doğru söylemiş (T 34)”		
barhanġaru “Barhana doğru” barhanġaru közüngeli teggeli kelmiş “Barhan'a görünmek ulaşmak için gelmiş” (MTT 608)		
birü “bu tarafa” (e)birü bardımız “bu tarafa vardık” (T 26)	berü “beri” keldi berü tığrağı “onun haberçisi beri geldi” (DLT III-63)	berü “beri, buraya” (ME, NF, KE) an͡garu berü yarıştılar “oraya buraya yarıştılar” (ME 123-2)
birġaru/bergerü “sağa, güneye taraf” birgerü tabğaç tapa “sağa, güneye Tabğaç'a doğru” (K 28)		
biziŋerü “bize doğru”		
ebgerü “eve doğru” ben ebgerü tüseyin.. “ben eve doğru ineyim” (T 30)		
kıtaŋġaru “Kidan iline taraf” kıtaŋġaru toŋra semig ıdmıs “Kidan iline taraf Tonra Semi göndermiş” (T 9)		
kağanğaru “kağana (hakana) doğru”		
içkerü “içeri” / içre “içinde, içeri” içre aşsız taşra tonsuz “içeride yemeksiz, dışarıda giysisiz” (K b26)	içre “içinde” tükedi bu on tört bab içre sözi “sözü bu on dört bab içinde tamamlandı” (AH 486)	içre “içinde, arasında” namaz içre tekbir “namaz içinde tekbir” (MM 269)
ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
ilgerü “öne, önde, doğuya” ilgerü kıtan tatabı bodun tapa “ileride kıtan, tatabı halkına doğru” (K 28)		ilerü “ileri” (ME) ilgerü “doğu, ileri, ön taraf” (KE) ilerü ıydı nerseni “nesneni ileri gönderdi ” (ME 18-8)
iliggerü “hükümdara doğru”,		
ınaru /ıngaru /iŋaru “ileri, buraya” az inerü barmış “az ileriye gitmiş		
		kayra “geri” (ME)

		kayra “geri, ters yön” (KE) daşnı kayra aldı “daşı geri aldı” (ME 135-7)
kirü “geriye, batıya” kirü temir kapıġka tegi konturmıs “geri, batıya Demir Kapı'ya kadar yerleştirmiş” (K 2)	kirü “geri” (MK) ..sınka kirip kirü yanmas “mezara giren geri dönmez” (DLT III-63) kerü “aksine” (KB)	kerü “sonra” (KE)
kisre “sonra, batıda” (kid “son, arkada”) anta kisre inisi eçisin teg .. “ondan sonra kiçiği büyüğü gibi..” (K 5)		
kurıgaru “geriye, batıya taraf” kurıqaru kün batsıqıŋa “batıya, gün batışına taraf” (K 3)		
	naru “yön anlamında” = naru bar “bu yana git” (DLT III-211)	
oġuzġaru “Oğuza doğru”		
	ogrı (ogırı) “aşağı” bu nen͡g anıg ogrı ol “bu nesne ondan aşağıdadır (DLT) (Dankoff 2005:352)”	
on͡garu “sağa doğru” on͡garu tegzinmek “sağa doğru devretmek”		
ortusıŋaru “ortasına doğru” tün ortusıŋaru “gece ortasına (yarısına) doğru”		
öŋre “önde, doğuda” öŋre töles beger “doğudakı teles beyler”		
usra “üzre”	üze “üzerinde” (DLT III-37) öze “üst” (AH) yüklüg özesinde zer “üzerinde altın yüklü” (AH 487)	üze “üzerine” (ME) özre “üzere” (MM) üzre “üzerinde” (KE) üzre “üstünde” (NF)
sıŋar “tarafa” taqdın sıŋar yüzlenip “dağa taraf dönüp ”	sıŋar “tarafa” küdezge meni ol kamukdın sıŋar “beni her tarafdan koru” (KB 284)	
soŋ “sonra” andın soŋ “ondan sonra”	soŋ “sonra” menig soŋda kel “benden sonra, arkada gel” (MK)	son͡gra “sonra” (MM, NF, HKT) sehiv secde vacip bolur songra kıl (MM 446)
ESKİ TÜRKÇE	KARAHANLICA	HAREZMCE
subıŋaru “suyuna taraf” subıŋaru kontı “suyuna taraf yerleşti” (M 40)		
tabġaçġaru “Tabġaça doğru”		
tapa “-a/ -e doğru, tarafına” tabġaç tapa “Tabġaç'a doğru” (K 28)	taparu (DLT) “yanına, -a doğru ol anıg taparu bardı “o, ona doğru gitti” (DLT 531)	tapa “-a/-e doğru, tarafına” (ME, KE, MM, NF) kaytardı çerigni eli tapa “ordusunu yurduna taraf

	taparu (KB) / tabaru (AH)	çevirdi” (ME 29)
tarkanġaru “Tarkana” (a)pa tarkanġaru içre sab ıdmış “Apa Tarkan'a gizli mesaj göndermiş” (T 10)		
taşkaru / taşqaru “dışarıya” / taşra “dışarda” balıktın taşkaru önüp “şehirden dışarı çıkıp” içre aşsız taşra tonsuz “içeride yemeksiz, dışarıda giysisiz” (K b26) *(taşkar- “uzaklaştırmak”)*	taşra “dışarı” tamka suvı taşra çıkıp takık öter “su dışarı çıkıp dağı öter” (DLT)	taşkaru/taşra (KE), taşkaru/ taşra (NF) öwkesi keldi onu taşkarı kavdurdı “öfkelendi onu dışarı kovdurdu” (KE 109r19) biziŋ yarlıkımızdın taşra “bizim fermanımızdan başka (dışında)”(KE 156v11)
teŋrikerü “göğe doğru”	ten͡grikerü anda bolup ten͡grikerü tapğın öter “orada Tanrı'ya ibadet borcunu öder” (DLT III-251)	
tegire “etrafda” yağımız tegire uçuk teg erti “yağımız etrafımızda vahşi kuş gibiydiler” (T 8)		tegre / teŋre “etraf, çevre” (NF) tegre “çevre, yöre, etraf” (ME, KE)
tirigrü “hayata” ölteçi bodunıġ tirigrü igitim “ölecek halkı dirilinceye (hayata) kadar besledim (K 29)”		
	tön͡gre “yüzüstü” er töngre tüşti “adam yüzüstü düştü” “başın töngitti başını eğdi” (DLT) (Dankoff 2005:585)	
utru “karşı, -ye doğru” utru yirde oğrı sokuşup tut- “karşı tarafta hırsıza rastlamış” (IB 23)	utru (AH) ne iş utru kelse “hangi iş karşı gelse (karşılaşsan)” utru / otru “karşı” (DLT)	utru “karşı” (ME, KE, NF) utru keldi an͡ga “ona karşı geldi” (ME 191-2)
yaġru “yakına doğru” yaġru kontukta kesre “yakına yerleştikten sonra” (DTS 225)	yagru “yakınına” ol an͡gar yagru yorımas “o onun yakınına gitmez” (DLT III- 34) (yagu- “yaklaş-”)	yak “yakın” (KE)
	yağıġaru “düşmana karşı” yağıġaru kiriş kurdum “düşmana karşı yayımı gerdim (DLT II- 83)”	
	yayġaru “yaza doğru” kış yayġaru sövlenür “kış yaza söylenir” (DLT III-278)	
yokaru / yögerü “yukarıya” yögerü kötürmis “yukarıya götürmüş” (K 11)	yokar “yukarı” (AH)	yokaru “yukarı” yokaru bardı kemi “gemi yukarıya vardı” (ME 10-3)
yirkerü “yere taraf” yırı / yir / yır / ir “orada, solda, kuzey”		

yirğaru oğuz bodun tapa “solda kuzeyde oğuz halkına taraf”(K 28)		
yürekre ur- “kalbe vurmak, kalpten vurmak” (Gabain 1988:112)		

Eski Türkçede canlı kullanımda olan yön gösterme eklerinin daha sonraki dönemlerde üretkenliğinin azalması ve bazı kelimelerde kalıplaşmış halde kalmasını görmekteyiz. +ĠArU ekinin Eski Türkçeden çok önce aktif olduğu, Eski Türkçe döneminden başlayarak gitgide kullanımdan düştüğü kanaatındayız. Şöyle ki Eski Türkçede ekin isim ve şahıs zamirlerinin sonuna da gelebilmesi onun bu dönemde hala canlı olmasından haber vermektedir. Örneğin, baŋaru “bana doğru”, biziŋerü “bize doğru”, ebgerü “eve doğru”, oğuzğaru “Oğuza doğru”, ortusıŋaru “ortaya doğru”, ġıtaŋġaru, ġağanğaru “kağana (hakana) doğru”, tabġaçġaru “Tabğaça doğru”, teŋrikerü “göğe doğru”, yirkerü “yere taraf”, iliggerü “hükümdara doğru”, subıŋaru “suya taraf”, yaġaru “yakına doğru” v.s.

Eski Türkçedeki *ilgerü* “öne, doğuya” kelimesine Karahanlıca metinlerde rastlamasak da, yukarıda da belirtildiği gibi, Harezmcede *Mukaddimetü'l-Edeb*'de *ilerü* “ileri” anlamında, *Kısasü'l-Enbiyâ*'da ise aynı Eski Türkçedeki fonetik ve semantik biçimde, yani “doğuya, öne” anlamında *ilgerü* kelimesi kullanılmıştır. Tabii ki günümüze ulaşan metinler Eski dönem Türkçesinin söz dağarcığının hepsini kapsamamaktadır. Bu yüzden Karahanlıcada bu kelimenin kullanıp kullanılması karanlık kalmaktadır. Bundan başka, mesela Harezmcede *artkaru* “arkaya” kelimesi kullanıldığı halde, ne Eski Türkçe, ne de Karahanlıcada mezkûr kelimeye rastladık.

Eski Türkçede daha çok aktif olan +ĠArU ekinin Harezm Türkçesinde bir durgunluk halinde olduğunu görmekteyiz. +ĠarU / +ArU / +rU, +rA ekleri belirli sayda kelimelere eklenmesine rağmen günümüze kadar hemen hemen tüm çağdaş Türkçelerde kalıplaşmış halde kalmaktadır. Mesela, beri, bura, dışarı, geri, içeri, ileri, ora, sonra, yukarı v.s. Söz konusu ekin kalıplaşmış olsa da kalması onun tarihsel süreç işerisinde dayanıklı bir ek olduğundan haber vermektedir.

Kısaltmalar

AH	*Atabetü’l-Hakayık*
DLT	*Divanü Lûgat-it Türk*
HKT	Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi
IB	Irk Bitik
K	Kültigin Yazıtı
KB	*Kutadgu Bilig*
KE	Kısasü'l-Enbiyâ
ME	Mukaddimetü'l-Edeb
MM	Mu'înü'l-Mürîd
NF	Nehcü'l-Ferâdîs
T	Tonyukuk Yazıtı

Kaynaklar

Alimov R. (2011) Eski Türkçe +GarU ve Kırgızcadaki Kalıntisi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi.* Ankara, Cilt 8, Sayı 4

Arat R.R. (1992) Edib *Ahmed b.Mahmud Yükneki. Atebetü'l- Hakayık*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Arat R.R. (2010) Türkçede Cihet Mefhumu Ve Bunun İle İlgili Tabirler. *Türkiyat Mecmuası XIV*, 1-24.

Ata A. (2016) *Harezm-Altın Ordu Türkçesi Çağatay Türkçesinin İlk Devresi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Ata A. (1997) *Nasırü'd-din Bin Burhanü'd-din Rabġuzi Kısasü'l-Enbiya (Peygamber Kıssaları). I. Giriş - Metin - Tıpkıbasım.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Ata A. (1998) *Nehcü'l-Feradis. Uştmahlarnın͡g Açuk.Yolu Cennetlerin Açık Yolu.* Ankara: Türk dil Kurumu Yayınları.

Buran A. (1996) Türkçede Kelimelerin Ekleşmesi ve Eklerin Kökeni - *3. Uluslararası Türk Dili Kurultayı.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 23-27 Eylül Bildirileri. Sayfa: 207-214.

Dmitriyev N.K. (1951) *Nareçiya Mesta V Tureskom Yazıke – Pamyati Akademika L.V.Şerbı.* Leningrad

Duran S. (1956) Türkçede Cihet Ve Mekan Gösteren Ek Ve Sözler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Belleten*, s.1-110.

Dankoff R., Kelly J. (2005) Mahmud el-Kaşgari Divanü Lugati't-Türk. Türkçe çeviri ve düzenlenme Yurtsever S. ve Erdi S. İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Muherrem E. (1993) Türk Dil Bilgisi. İstanbul: “Bayrak”

Gabain A. (1988) *Eski Türkçenin Grameri.* Çeviren: Mehmet Akalın. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Haritonov L.N. (1947) *Sovremenniy Yakutskiy Yazık. Fonetika i Morfologiya.* Yakutsk

Karamanlıoğlu A.F. (2006) Şeyh Şeref Hᵛace Mu‘inü’l-Mürid. (Transkripsiyonlu Metin, Dizin-Tıpkıbasım). İstanbul: Beşir Kitabevi

Kononov A.N. (1980) *Grammatika Yazıka Tyurkskix Runiçeskix Pamyatnikov (VII – IX vv).* Leningrad: Nauka

Malov S. (1951) Pamyatniki Drevnetyurkskoy Pismennosti. Moskva-Leningrad: İzdatelstvo Akademii Nauk SSSR

Menges K. (1994) *The Turkic Languages and Peoples*. An Introduction to Turkic Studies, 2, revised edition. Harrassowitz Verlag

Nasilov V.M. (1960) *Yazık Orhono-Yeniseyskih Pamyatnikov.* Moskva: “Vostoçnaya Literatura”

Salan E. (2017) Eski Anadolu Türkçesinde +rA Yönelme Durumu Eki. *Dil Araştırmaları*, Güz 21, 129-141

Serebrennikov B.A., Gadjieva N.Z. (2011) *Türk Yazı Dillerinin Karşılaştırmalı - Tarihi Grameri.* Çevirenler: Tevfik Hacıyev, Mustafa Öner. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Şerbak A.M. (1977) Oçerki Po Sravnitelnoy Morfologii Tyurkskix Yazıkov (İmya). Leningrad: “Nauka”

Şimşek Y. (2019) *Harezm Türkçesi Kur'an Tercümesi. Meşhed Nüshası {293 No.}, Giriş - Metin - Dizin.* Ankara: Akçağ

Şükürlü E. (1993) Gedim Türk Yazılı Abidelerinin Dili. Bakı: “Maarif”

Tekin T. (2010) Orhon Yazıtları. 4.cü Baskı. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vecihe Hatiboğlu. *Türkçedeki Eklerin Kökeni.* Türk Dili, c.XXIX, s.268, Ocak 1974.

Yüce N. (1993) Ebu'l-Kasım Carullah Mahmud bin ʿOmar Bin Muhammed Bin Ahmed ez-Zamahşari el-Hvarizmi Mukaddimetü'l-Edeb. Hvarizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası. Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks. 2.Baskı. Ankara: TDK Yayınları

Harezmşahlar Devletinin Haritası http://www.turkosfer.com/harezmsahlar-devleti/ {erişim: 18 Kasım, 2019}

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ NASIL YAPILMALI?

İzzet ŞEREF
Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, izzet.seref@gop.edu.tr

Özet

Dil bilgisi, anlama ve anlatma becerilerini destekleyen önemli bir alandır. Temel dil beceri alanı olarak görülmemekle birlikte dil kullanımına yönelik sistemli bir farkındalık oluşturma amacı taşımalıdır. Bu yönüyle bireyin yazılı ve sözlü anlatımlarını doğru, etkili ve tutarlı bir biçimde kurgulayabilmesini sağlar. Araştırmada dilin sistemli bir dizge olduğu düşüncesinden hareketle dil bilgisi alanı, dil yapılarını çözme, anlama ve yapıya dayanarak üretimde bulunma becerisi edindirme süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu düşünceyi temellendirebilmek amacıyla öncelikle ana dil olarak Türkçenin öğretimi alanyazınında dil bilgisi öğretimine ilişkin çalışmalar incelenmiş, öne çıkan görüşler tartışılmıştır. Alanyazında, söz konusu becerinin nasıl kazandırılabileceği ile ilgili benzer verilere ulaşılmış, ancak somut olarak hangi yöntem ve tekniklerle ne gibi etkinliklerin uygulanabileceği ile ilgili büyük bir boşluğun olduğu dikkat çekmektedir. Buna dayanarak çalışmanın sonraki aşamasını dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden model önerisi deseni benimsenmiştir. Veriler, ilgili alanyazın ışığında doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Sonuç olarak dil bilgisi öğretiminde Türkçenin kurallarının hangi işlevlerde nasıl kullanılacağının öğrencilere sezdirilmesi ve daha sonra öğrencilerin bu bilgileri üretimlerinde doğru bir şekilde kullanabilmelerinin sağlanması gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, dil bilgisi öğretimi, dilbilim, model önerisi.

HOW TO DO GRADUATE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSES?

Abstract

Grammar supports comprehension and expression skills. Although it is not seen as a basic language skill area, it should aim to create a systematic awareness of language use. In this respect, it enables the individual to construct his/her written and oral expressions accurately, effectively and consistently. In the study, considering the fact that language is a systematic system, the grammar field was evaluated as the process of acquiring the skills of solving language structures, understanding and making production based on structure. In order to base this idea, first of all, studies on teaching grammar in the literature of teaching Turkish as a mother tongue were examined and the outstanding opinions were discussed. In the literature, similar data has been reached on how to acquire this skill, but it is remarkable that there is a large gap in terms of which methods and techniques can be implemented in concrete terms. Based on this, the next stage of the study was composed of activities that could be used in grammar teaching. In the study, the model proposal model was adopted one of the qualitative research designs. The data were obtained by document analysis technique in the light of related literature. As a result, it was understood that the functions of Turkish rules in grammar teaching should be sensed to the students and then it should be ensured that the students can use this information correctly in their production.

Keywords: Turkish lesson, grammar teaching, linguistics, model suggestion.

Giriş

Dil öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda öncelikli cevap bekleyen soru ‘dil’in ne olduğudur. Çünkü ‘dil’in tanımı, aynı zamanda nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığını gösterir. Dil öğretiminin etkili bir şekilde planlanabilmesi, dilin ilgili çevrelerce nasıl tanımlandığı ile doğrudan ilgilidir. Literatürde Türkçenin öğretiminde başarılı olunamadığı yönündeki düşünceler (Alyılmaz, 2010; Börekçi, 2009; Börekçi, 2015; Çoban, 2016; Demir ve Yapıcı, 2007; Göçer, 2013; Üstünova, 2016; Üstünova, 2018), bu durumun temelde 'dil'e ilişkin hatalı veya eksik değerlendirmelerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla dilin doğru ve güncel bir yaklaşımla ele alınması dil öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır.

Dil öğretiminin hangi bakış açısıyla yapıldığında başarılı sonuçların elde edilebileceğine yönelik tartışmaların ve belirlemelerin yapıldığı araştırmalarda bir dil öğretim yaklaşımı olarak dilbilimin öne çıktığı görülmektedir (Aksan, 1978; Aydın, 1999; Börekçi, 2015; Börekçi ve Tepeli, 2013; Çeçen ve Aytaş, 2008; Demirel, 1992; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Güneş, 2013; İmer, 1987; Karahan, 2009; Kocaman, 1990; Onan, 2009; Onan, 2012; Onan, 2017; Oymak, 2018; Ruhi, 1993; Yılmaz ve Topal, 2010). Literatürdeki bu bilimsel birikimden hareketle dil öğretiminde, dilin dilbilim çerçevesinden ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Yani dilin, dilbilimin verilerine göre tanımlanması, doğru bir çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Buna göre dil, "kavramları belirten bir göstergeler dizgesi" (Saussure, 1998, s. 46); "simgelerden kurulu bir sistem" (Bayrav, 1998, s. 17); "ses-anlam ilişkisi bütünüyle nedensiz olan, seslerden örülü ortak iğretilemeler toplamı" (Karaağaç, 2013, s. 274); "toplumun dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini somutlaştıran bir sistem" (Börekçi ve Tepeli, 2013, s. 95); "her şeyden önce bir sınıflandırma, nesneler ve nesneler arası ilişkiler yaratma" (Benveniste, 1966'dan akt. Bayrav, 1999, s. 19) olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle dil; belirli bir sisteme sahip dizge, bütün-parça ilişkisine dayalı olarak anlam ve/veya düşünce üretme şekli, tek başına anlamsız birimlerin anlam oluşturma amacıyla simgeler yaratma sürecidir.

Dilin dilbilim temelli yapılan tanımları, dilbilimin dil öğretiminde neleri vurguladığı sorusunu akla getirmektedir. Bu noktada Roland Barthes'in düşüncelerine dayanarak Vardar'ın (2001, s. 12) yaptığı şu açıklamalar önemlidir:

> Geçerliğini iç inceleme ya da betimlemenin tutarlığında bulan yapısal eleştiri geleneksel nesnelliği, doğrulanamaz ön yargılara dayanan beğeni ölçütünü, tek yönlü düz yorum ilkesini aşar; tümü açıklayıcı, çok yönlü bir yaratım eyleminde karar kılar. Bölük pörçük bir örneklemeyle yetinmeyen yapısalcı eleştirmen bütünü kucaklar, inceleme konusuna giren her örneği değerlendirir, böylece yapıtın ilk dilinden yeni bir ilişkiler bütünü üretir. Elde edilen görüntü yüzeysel bir yansıma değil, gerçeği kökünden kavrayan dönüşük bir yansımadır… Biçimlere dayanarak ögelerin görevlerine, işlevlerine ulaşmak, yüzeysel düzenden derin yapıya varmak "anlamlandırma" çabasının başarısına bağlı bir olgudur.

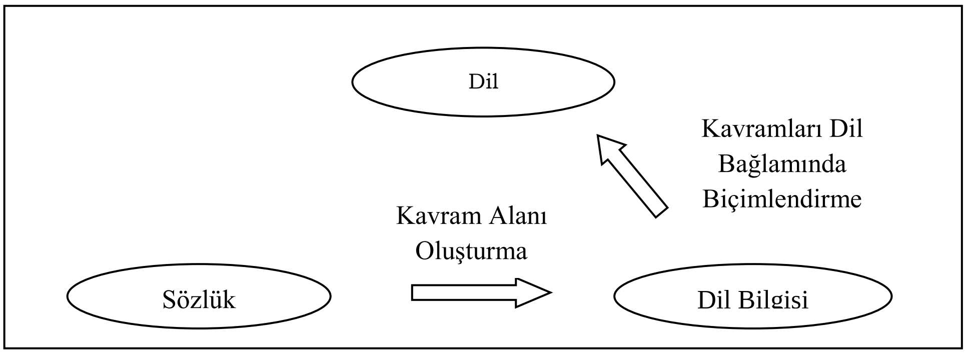
Vardar'ın değerlendirmeleri, dilbilimin incelemelerde yüzey ve derin yapı ilişkisine yoğunlaştığını göstermektedir. Yüzey yapı ve derin yapı arasındaki organik bağı Chomsky (2014, s. 45), "derin yapı, birtakım zihinsel işlemlerle, yani dil bilgisel dönüşümlerle yüzey yapıya bağlanır." şeklinde açıklamıştır. Başka bir anlatımla dil, belirli bir ses-anlam bağıntısı olarak düşünülebilir.

Yüzey yapı ve derin yapı değerlendirmesini gösterge terimi üzerinde ele alan Saussure'e göre dilin kurduğu düzenin bir parçası olarak göstergenin birbirinden ayrılamayacak iki yüzü bulunmaktadır. Bunlardan biri gösteren yani ses imgesi, diğeri gösterilen yani anlam veya muhtevadır. Ona göre gösterenlerle gösterilenlerin planının bulunmadığı dil düşünülemez (Bayrav, 1998, s. 61). Dolayısıyla dil incelemelerinde dilin bu yönünü vurgulamak amacıyla gösteren ve gösterilen ilişkisi kurulmalı, metin değerlendirmeleri bu dikkatle yapılmalıdır. Başka bir anlatımla dil bir bütün olarak görülmeli, dil birimleri bağlam içinde ele alınmalı ve dile bağımsız bölümlerin yan yana gelmesiyle oluşmuş bir yığın olarak bakılmamalıdır (Üstünova, 2018, s. 3).

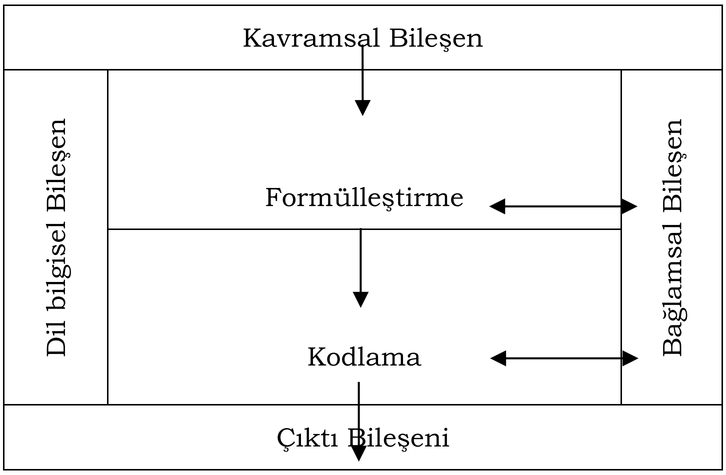
Dilbilim incelemelerinde görevli dil birimlerinin bağlam veya işlev gözetilmeden kategorilendirilmesinin yanlış olduğu kabul edilir. Yani "bağımsal dilbilimi sözcüklerin dizisel bağlamda girdikleri ulama göre değil; dizimsel düzlemde oluşturdukları bağımlılıklara, bir başka ifade ile cümle içinde üstlendikleri işleve göre değerlendirilmesi önerilir. Bu yaklaşım, 'sözlüksel' olanla 'sözdizimsel' olanın ayrılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu ayrım hem inceleme alanını sınırlandırarak hem de belirli sınıflandırma ölçütleri oluşturarak çelişkisiz değerlendirmelere yani bilimsel nitelikli bilgi üretilmesine olanak sağlar" (Börekçi ve Tepeli, 2013, s. 94). Benzer bir değerlendirmeyle Mert (2003, s. 28) Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi ile ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştur:

Görevli dil ögeleri, Türkçenin öğretimiyle ilgili farklı seviyelerde (ilkokuldan lisans öğretimine kadar) sürekli tekrar edilen konulardan biridir. Ancak Türkçenin öğretimi ve grameriyle ilgili çalışmalarda hâl kategorileri genellikle birer ek olarak değerlendirildiğinden öğrenciler "yalın hâl", "+e hâ1i", "+de hâli", "+den hâli", "+i hâli, gibi şekilden hareketle adlandırılan terimleri ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Oysa söz konusu ekler kullanılışlarına göre farklı hâl kategorilerini ifade eden birer görev elemanlarıdır ve Türkçe her kategoriyi bir ekle değil; birçok görevli elemanla ifade etme zenginliğine sahip bir dildir. Bu durum Türkçede hâl kategorilerini ifade eden görevli dil ögelerinin (ek, ek+ek, ek+edat, edat) şekilden hareketle adlandırılamayacağını, sınıflandırılamayacağını ve öğretilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramalarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 2). Buradan hareketle, dil öğretiminin dil dışı belirlemelerle yapılamayacağı, bunun yerine görevli dil elamanlarının oluşturduğu bağlam odaklı gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Betimlenmeye çalışılan bu durum şu şekilde bir şema üzerinde daha somut anlatılabilir:



Birey anlam üretme sürecinde kullandığı dilin sözlüğünden kodlanacak bağlamı uygun bir biçimde karşılayabilmek için sözcük havuzu oluşturur. Daha sonra bu örneklem bir forma sokulur, yani dizge hâline getirilir. Her iki işlemde de özne olarak birey, bağlamı şekillendirir. Başka bir şema ile bu durum özetlenebilir:



(Hengeveld ve Mackenzie, 2008, s. 6'dan akt. Koşaner, 2018, s. 116)

Dil öğretimi esasında şemada gösterilen bileşenlerin anlam üretiminde hangi işlevle ve nasıl işlediğini ve kullanıldığını öğrenciye edindirmektir. Bunun dışında ne dil bilgisi kurallarını birer formül gibi ezberletmeye çalışmak ne de üretim ortamının dışında hedef dilin sözcüklerini aktarmaktır. Şemada gösterildiği üzere bireyin/öğrencinin sınırlı bir evrenden/sözlükten yaptığı seçimleri sınırsız işletim imkânlarıyla veya dil işletim yöntemleriyle dizge oluşturarak anlam oluşturma ve düşünce üretme yetisi kazandırma sürecidir.

Türkçenin öğretimi ile ilgili sorunları ele alan çalışmalarda araştırmacılar öğrencilerin dil becerilerinin istenilen seviyede olmadığını belirtirken dilbilimin ilkelerinin dil öğretiminde kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Bu belirleme somut bir çözüm önerisi olmamakla birlikte sorunun kaynağını da yeterince ortaya koymamaktadır. Açık bir ifadeyle Türkçe öğretiminde öğrencilere Türkçenin sözvarlığını kullanarak kavramları dil bağlamında nasıl biçimlendirebilecekleri veya düşünce oluşturma yollarının neler olduğu, değeri metinsellik ölçütlerine göre belirlenmiş yazılı veya sözlü dilsel ürünlerle kavratılmalıdır.

Özetle "Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır." (MEB, 2006, s. 2). Bu çalışmada Türkçenin öğretiminde bütüncül yaklaşımı önceleyen dilbilimin ilkelerinden faydalanılması gerektiği tartışılmış, bunun hangi sebeplerden ötürü gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu tespit, dil öğretiminde tamamıyla dilbilimin kullanılacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Ayrıca ortaokul Türkçe derslerinde uygulanabilecek etkinlikler de ortaya konularak anlatımlar somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma, Türkçenin öğretimi sorununa dilbilimin verileri ışığında değinerek örnek ders içeriklerinin neler olabileceği yönünde öneriler sunduğu için önemlidir. Sözü edilen amaç ve önem çerçevesinde çalışmada şu sorunun cevabı aranmıştır: "Ortaokul Türkçe derslerinde işlev odaklı dil bilgisi etkinlikleri neler olabilir?".

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan model önerisi tercih edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik alanyazın taranmış, var olan çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurularak sorunun kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Çözüm olarak dilbilimden yararlanılabileceğine ilişkin değerlendirmeler yapılmış, bu veriler doğrultusunda Türkçe derslerinde kullanılabilecek tamamlayıcı etkinlikler önerilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Google Akademik veri tabanında "Türkçe öğretiminin sorunları", "dil öğretimi sorunları", "dilbilim", "dilbilim ve Türkçe öğretimi", "dilbilim ve dil bilgisi öğretimi" vb. anahtar kelimeler kullanılarak taramalar yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar arasında çalışma amacına uygun olduğu düşünülen araştırmalar kullanılmıştır. Amaç hâlihazırdaki alanyazını ortaya koymak olmadığı için tekrara düşmemek, anlatım bütünlüğünü bozmamak gibi sebeplerle bazı araştırmalar kullanılmamıştır. Değerlendirmeler sırasında alanyazında ortaya konulan tespitlere ek, dil öğretiminin nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Böylelikle alanyazını da göz önünde bulundurarak dil öğretiminde yaşanan sorunların temelde nereden kaynaklandığı ifade edilmiş, çözümün nasıl olacağına dair içerikler hazırlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler yer almaktadır.

Ortaokul Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek İşlev Temelli Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri

Örnek 1.

Ders: Türkçe
Sınıf: 6
Kazanım: T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (*İsim çekim ekleri -çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki- üzerinde durulur.)*
Konu: -tan ekinin işlevi.
Süre: 15 dk.

Etkinliğin Uygulanışı:
1. Öğrencilerden aşağıdaki cümlelerde kullanılan -tan ekinin işlevlerini tahmin etmeleri istenir.
Okul+dan ayrıldı.
Sıkıntı+dan patlamak üzereydi.
Öğrenciler+den biri ağlıyordu.
2. Bu aşamada kesinlikle ilgili ekin işlevine yönelik bağlam dışı değerlendirme yapılmaz. Öğrenciler tahminde bulunduktan sonra –tan ekinin birinci cümlede "çıkma hâli", ikinci cümlede "neden bildirme hâli", üçüncü cümlede ise "belirlilik hâli" işlevinde kullanıldığı konusunda öğrencilere geri bildirimde bulunulur.
3. Etkinliğe öğrencilerin verecekleri örneklerle devam edilir.

Değerlendirme:
1. Yalvaç Ural'ın aşağıda verilen "Çiçek Tarlaları" adlı şiiri üzerinde -tan ekinin işlevi hakkında değerlendirmeler yapılır.

Çiçek Tarlaları
Araba gidiyordu
Yanısıra çocuk
Yanısıra köpek
Yürüyordu

Çiçeklerden bir tarla
Uzanıp gidiyordu
Ormana
Ve bir çocukla bir köpek
Kayboluyordu
Boylarından yüksek
Çiçek tarlarının
(Ural, 2019, s. 15)

2. Öğrencilerden metinde kullanılan -tan eklerini belirlemeleri ve hangi işlevleri karşıladığını tahmin etmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden metinler toplanır ve karıştırılarak akran değerlendirmesi yapmak amacıyla tekrar dağıtılır. Öğrencilere arkadaşlarının cevaplarını kontrol etmeleri ve belirlenen ölçütlere göre puanlandırmaları söylenir. Son olarak öğretmen tarafından cevaplar ve puanlamalar gözden geçirilir, gerekli dönütler yapılır.

Örnek 2.

Ders: Türkçe
Sınıf: 7
Kazanım: T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (*Fiil çekim ekleri -kip ve kişi ekleri- üzerinde durulur.)*
Konu: -yor ekinin işlevi.
Süre: 20 dk.

Etkinliğin Uygulanışı:
1. Öğrencilerin -yor eki ile çekimlenen aşağıdaki cümleleri gözden geçirmeleri ve ilgili ekin

hangi işlevlerde kullanıldığını belirlemeleri istenir.
a. Üzgünüm! Bu hafta sonu görüşemeyiz. Bir iş görüşmesi için Ankara'ya gidiyorum.
b. Yaz tatili için kimseye söz veremem. Çünkü dedemi ziyarete gidiyoruz.
c. Ahmet yemeğe gecikince merak edip aradım. Otobüsteymiş, geliyormuş.
d. Dün telefonda konuşurken "Ali, kütüphanede yarınki sınava çalışıyor." demiştin. Ancak onunla sinemada karşılaştık.
2. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra -yor ekinin a'da eylemin yakın gelecekte planlama, b'de yaz tatilinde planlama, c'de geçmişte başlayıp devam etme işlevinde kullanıldığı tartışılır. d'de ise geçmişteki şimdi zamanı ifade etme işlevinde kullanıldığı üzerinde durulur. Bu çalışmalar öğrencilerin dikkatlerini bağlama çekerek gerçekleştirilir.
3. Öğrencilere biçim aynıymış gibi görünse de bağlamda ortaya çıkan anlamlarıyla dil birimlerinin işlevleri kavratılır.
4. Etkinlik öğrencilerin verecekleri örneklerle devam ettirilir.

Değerlendirme:
Ders kitabındaki herhangi bir metin üzerinde -yor ekinin hangi işlevleri karşıladığını belirleme çalışması yapılır. Öğrencilerin belirledikleri cümleler tahtaya yazılarak incelenir. Öğrencilerin durumları gözlemlenerek değerlendirme yapılır. Son olarak metin parçalarının bulunduğu ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin kazanımı edinme düzeyleri belirlenebilir.

Örnek 3.

Ders: Türkçe
Sınıf: 5
Kazanım: T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.
Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.
Konu: -lık ekinin işlevi.
Süre: 15 dk.

Etkinliğin Uygulanışı:
1. Aşağıdaki metin parçaları çoğaltılır ve öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden -lık ekinin işlevlerini belirlemeleri istenir.
İnsanlara saygı duymamak onlara yapılabilecek en büyük kötülüktür (sıfat+lık=soyut isim). Çünkü karşıdaki kişiye duyulan saygı ona verilen değerle ilgilidir. Bu düşünce, "İnsanlara saygı göstermek onlara iyilik yapmaktır." şeklinde de yorumlanabilir.
kötülük, iyilik (sıfat+lık=soyut isim)

Türkçe dersinde "benlik" kavramı üzerinde tartıştık. Öğretmenimiz hangi anlamlara geldiğini sordu. Arkadaşlarım cevap verirken aklıma bir şey takıldı. Acaba öğretmenimizin sorduğu "benlik" kavramı ile "Burada benlik bir kitap yoktur." cümlesindeki "benlik" kavramı aynı anlama mı gelmektedir?
1. ben+lik (soyut isim), 2. benlik (zamir+lık=görelik hâli)
2. Uygulamalara farklı metin parçaları ile devam edilebilir.

Değerlendirme:
Öğrencilerden toplanan metinler kontrol edilir. Gerekli geri bildirimler yapılır. Yeni metin parçalarıyla değerlendirme gerçekleştirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim öğretimde başarılı olmak "bütüncül bir sistem tasavvurunu ve tasarımını gerektirmektedir. Parçaların kendi içindeki bütünlüğünü dikkate alırken eğitim sisteminin kendi doğası içinde taşıdığı bütünlüğe saygı göstermek, alt sistemleri ve parçaları bir etkileşim içinde değerlendirmek önemlidir." (MEB, 2019, s. 23). Öğretim alanları içinde dil öğretimi de bu bakış açısı doğrultusunda ele alınmalıdır. Yani dil öğretimi, dilin doğası gereği bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olmalıdır (Karahan, 2009, s. 29). Aynı zamanda, kategorik yaklaşım yerine işlevsel yaklaşım temelli yapılmalıdır. Çünkü dil yapıları bağlamdan kopuk, dil dışı belirlemelerle anlamlı bir şekilde öğretilemez. Bu tarz öğretim, öğrencinin dili değil de dil bilgisi kurallarının tek bir işleve karşılık gelen işlevini ezberlemesine sebep olur. Bu değerlendirmeler çerçevesinde dil öğretimi konusuyla ilgili uzman, akademisyen ve öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dil öğretiminde dil yapılarını tanımlamada bağlam dışı belirlemeler yerine, bağlam odaklı adlandırma yolu tercih edilmelidir.

2. Öğrencilere zengin metin bağlamları üzerinden farklı dil kullanımları ve işlevleri kavratılmalıdır.

3. Öğrencilerin zihinlerinde çelişki oluşturacağı için eklere tek başlarına iken ad verilmemeli, kullanıma çıktıklarında kodlanma biçimine uygun olarak betimlenmelidir (Üstünova, 2016, s. 199).

4. Dilbilimin dil öğretimine yansımalarını ortaya koymak amacıyla deneysel araştırmalar, sürece dair öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirleme çalışmaları yapılabilir.

5. Türkçe öğretmenliği lisans programında bulunan Türk Dil Bilgisi dersleri dilin parça-bütün ilişkisine aykırı olarak ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi şeklinde bölümlenerek okutulmamalıdır. Ayrıca bu derslerde geleneksel yollarla bilinenlerin tekrarı yerine öğretmen adaylarına dil farkındalığı kazandırılmalıdır.

6. Dilbilim derslerinin, yeni lisans programında önemsendiği görülmektedir. Ancak bu dersler, öğretmen adaylarının dilbilimin ilkelerini dil öğretim sürecine taşıyabileceği şekilde planlanmalıdır. Yani dilbilimin teorisinin yanında dili nasıl algıladığı ve bunun dil öğretimine nasıl taşınacağı gösterilmelidir.

7. Temel dil beceri derslerinde özellikle de okuma derslerinde öğretmen adaylarına metin okuma, anlama ve anlamlandırma çalışmalarında dilbilimsel eleştiriyi hangi amaçlarla nasıl kullanabilecekleri gösterilmelidir.

8. Lisans programındaki derslere ek Dil Felsefesi dersi konulmalıdır. Bu derslerde dil, zihin, düşünce gibi temel kavramlar arasında değerlendirmeler yaparak öğretmen adaylarının Türkçenin özelliklerine yönelik bilgi ve becerilerini temellendirmeleri sağlanabilir.

9. Yapılan gözlemler ve elde edilen sonuçlara göre hâlihazırda eğitim öğretim yapan Türkçe öğretmenlerinin dil öğretimine geleneksel yaklaştıkları, dil öğretimini dil bilgisi kurallarını ezberletmek olarak gördükleri belirtilebilir. Bu sorun, hizmet içi seminer, çalıştay gibi etkinliklerle bir an önce aşılmalıdır.

Kaynakça

Aksan, D. (1978). Türkçe çalışmalarında ve öğretiminde dilbilimin yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30, 43-49.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, *5*(3), 728-749.

Aydın, Ö. (1999). Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, *81*, 23-29.

Bayrav, S. (1998). *Yapısal dilbilimi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, *4*(3), 419-429.

Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(2), 405-414.

Börekçi, M. ve Tepeli, Y. (2013). İşlevsel dilbilim yaklaşımıyla Türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(7), 93-102.

Chomsky, N. (2014). *Dil ve zihin*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.

Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, *2*(1), 121-138.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 177-192.

Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(8), 31-38.

Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.

Erdem, İ., ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Electronic Turkish Studies*, *6*(1), 1057-1069.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 491-515.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, *2*(7), 71-92.

Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, *4*(8), 23-30.

Kocaman, A. (1990). Prof. Dr. Doğan Aksan ile ülkemizde dil ve dilbilim çalışmaları üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *1*, 1-3.

Koşaner, Ö. (2018). İşlevsel dilbilgisi ve işlevsel söylem dilbilgisi. Ö. Can (Yay. haz.). *Dilbilim Kuramları* içinde (s. 84-153). İstanbul: İthaki Yayınları.

MEB. (2019). *2023 eğitim vizyonu.* Ankara: MEB, Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 236-263.

Onan, B. (2013). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(17), 219-243.

Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(39), 145-159.

Oymak, R. (2018). Anadili eğitim öğretiminde dilbilim ve yan alanları. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(15), 112-129.

Ruhi, Ş. (1993). Dil öğretimi felsefesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *4*, 71-81.

Saussure, F. D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Ural, Y. (2019). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Marsık Yayıncılık.

Üstünova, K. (2016). Türkçe öğretiminde biçimleri aynı, işlevleri ve kategorileri farklı eklerin bulunuşu nasıl değerlendirilmeli?, *International Journal of Languages' Education and Teaching, 4*(2), 193-200.

Üstünova, K. (2018). Dil bilgisi çalışmalarında dilin dizge oluşunun izleri. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(14), 1-13.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimden yaşama: Yapısalcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27*, 775-788.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK MATERYAL GELİŞTİRME

Yasemin AŞCI
Öğr. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Çaycuma Meslek Yüksekokulu,
Yabancı Diller ve Kültürler Bölümü.

Yasmin ALİCAN
Türkçe Öğrt., Bursa Uludağ Koleji.

Özet

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi önemli hususlardır. Bu becerilerin gelişimi çeşitli öğretim materyalleri ve etkinlikler ile zenginleştirilmiş bir sınıf atmosferi ile mümkün kılınabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada algılayıcı beceri olarak ifade edilen dinleme becerisi ve ifade etme becerisi olarak bilinen konuşma becerisi özellikle görsel ve işitsel yönü ağır basan materyaller ve günümüz teknolojileri kullanılarak tasarlanan öğretim araçlarıyla daha etkili bir şekilde geliştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Nitekim yapılandırıcı ve iletişimsel yaklaşımların esas alındığı günümüz yabancı dil öğretiminde öğrenciyi aktif kılan, onun ilgisini çeken ve birçok farklı duyu organlarına aynı anda hitap eden öğretim materyalleri sayesinde hem öğrencinin günlük iletişimdeki dil kullanımını öğrenmesi hem de gerçek iletişim ortamındaki söz varlığını duyması sağlanabilmektedir. Böylece öğrenci öğrenmek istediği yaşayan dilin yaşayan kullanımını görebilmekte dolayısıyla sözlü iletişim becerilerini geliştirebilmektedir. Bu bağlamda, çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Geliştirilen materyal, dersi tekdüzelikten kurtardığı ve öğrencilerin derse odaklanmasını sağladığı ifade edilen videodur. Video karşılıklı konuşmayı içeren röportaj şeklinde hazırlanmıştır. Öğrenilen dildeki iletişim örneğini sunan bu öğretim materyali kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra gerçekleştirilecek etkinlikler için bir etkinlik kâğıdı hazırlanmıştır. Çalışmada benzer şekilde geliştirilen otantik materyaller aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bütünleşik beceriler olduğu düşünülen dinleme ve konuşma becerilerinin kazanım ve gelişiminin sağlanabileceği belirtilmiştir. Çalışma literatür taraması yoluyla oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı, dinleme ve konuşma becerileri ve öne çıkan öğretim yaklaşımları ile ilgili tespitler ifade edilmiştir. Çalışma sonunda geliştirilen öğretim materyali ve ilgili etkinliklere yer verilerek, yabancı dil öğretiminde materyal geliştirmenin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Dinleme ve Konuşma Becerisi, Materyal Geliştirme

MATERIAL DEVELOPMENT FOR ACQUISITION OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Gaining basic language skills in foreign language teaching and developing these skills are important issues. The development of these skills is made possible by a classroom atmosphere enriched with a variety of teaching materials and activities. In this direction, in this study it is emphasized that listening skill, which is expressed as perceptive skill and speaking skill, which is known as expressing skill, can be developed more effectively with materials that predominate the visual and auditory aspects and teaching tools designed using today's technologies. As a matter of fact, it is possible to make student learnt the language usage in daily communication and to hear the vocabulary in the real communication environment thanks to the teaching materials that make the student active, interested in it and addressing many different sensory organs at the same time in today's foreign language teaching which is based on constructivist and communicative approaches.

Thus, the student can see the living use of the language he/she wants to learn, thus improving his/her oral communication skills. In this context, a teaching material was developed to improve listening and speaking skills in teaching Turkish as a foreign language. The material developed is the video that is stated that it saves the lesson from being monotonous and allows the students to focus on the lesson. The video was prepared in the form of an interview including conversation. An activity paper was prepared for the activities to be performed before and after the use of this teaching material, which presents the communication language in the learned language. In the study, it was stated that the acquisition and development of listening and speaking skills which are thought to be integrated skills in teaching Turkish as a foreign language through authentic materials developed similarly. The study was conducted through literature review. In this respect, the findings related to the use of materials in foreign language teaching, listening and speaking skills and prominent teaching approaches were expressed. At the end of the study, teaching materials and related activities being developed are included and the importance of material development in foreign language teaching was emphasized.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Listening and Speaking Skills, Material Development

Giriş

Günümüzde uluslararası ilişkilerin her alanda gün geçtikçe artmasıyla bireyin yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı da artmaktadır. Bu nedenle kişinin ana dilinden farklı bir dilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisinin gelişimi de önemli bir husus olarak görülmektedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil hâkimiyetinin sağlanabilmesi için dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bütünleşik alanlar olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Anlama ve ifade etme şeklinde iki grupta ele alınan bu beceri alanlarının çeşitli dil öğretim yaklaşımları ışığında geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmada modern çağın başlarından itibaren yabancı dil öğretiminde yol gösterici olan yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerçekleştirilecek öğretim uygulamaları ile temel dil becerilerinden, özellikle dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Öğrencinin ezber yapmadan, dilsel girdiyi sezerek öğrenmesini gerektiren yapılandırmacı yaklaşım sayesinde öğrencinin hedef dili zihninde daha etkili şekilde yapılandırabilmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca, hedef dilin günlük iletişim örneklerini içerecek öğretim materyalleri ve etkinliklerin yer aldığı iletişimsel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar ile öğrencilerin yaşayan dili öğrenmelerine de yardımcı olunabilmektedir. Bununla birlikte, iletişimsel yaklaşım ışığında yapılan öğretim uygulamaları öğrencilerin yabancı dili bulundukları farklı toplumda iletişim amacıyla kullanmasına da katkıda bulunmaktadır.

Yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım temelinde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi öğreticilerin çeşitli öğretim materyalleri kullanılarak zengin bir öğretim ortamı oluşturması ile mümkün kılınabileceği bir gerçektir. Teknolojinin her alanda yararlanıldığı günümüzde, hâlihazırdaki materyaller dışında öğreticilerin çeşitli farklı materyaller geliştirmesi öğretimin etkililiğini sağlama açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim hedefi ve öğrencilerin dil yeterlik seviyesi dikkate alınarak dinleme ve konuşma becerisinin gelişimine yönelik çeşitli materyallerin geliştirilebileceği açıktır. Bu çeşitliliğin sağlanmasında ise aynı anda birçok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel materyallerin hazırlanması çeşitli yararlar sağlamaktadır. Nitekim bu tür materyaller öğrenilenlerin daha kalıcı şekilde zihinde kaydedilip kolayca hatırlanabilmesine ve öğrencilerin derse daha aktif ve güdülenmiş şekilde katılmasına yardımcı olabilmektedir.

Ayrıca, öğrenci açısından çok sayıda katkısı olduğu belirtilen görsel ve işitsel öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde verimliliğin artırılabileceği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir röportaj videosuna ve sınıf içinde uygulanabilecek çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Geliştirilen bu öğretim materyali ve etkinlikler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 seviyesindeki öğrencilerin dil yeterlik seviyesi dikkate alınarak kullanıldığında anlama ve anlatmaya yönelik çeşitli yararlar sağlanabileceği belirtilmektedir.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Önemi

Günümüzde ülkelerarası artan iletişim ihtiyacı beraberinde ikinci veya üçüncü bir dil öğrenme isteğini ortaya çıkarmaktadır. Bir dili tam anlamıyla öğrenebilmek ve yeterli ölçüde bu dilde kendini ifade edebilme seviyesine erişmek için ise temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün kılınabilmektedir. Dil öğretimi her yönüyle bir bütün durumundadır. Başka bir deyişle, temel dil becerilerinin tümü birbirine bağlıdır ve birinin gelişimi diğerlerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu becerilerden herhangi birinin ihmali söz konusu olduğunda dil yeterliği yetersiz olmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde temel beceriler olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, öğrencinin iletişim sürecinde doğru ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilmesi ve karşısındakinin sözlerini ya da yazılı olan ifadeyi doğru şekilde anlayabilmesini sağlamaktır. Bu iki önemli husus dikkate alındığında dil becerileri üretken (konuşma ve yazma) ve algılayıcı (dinleme ve okuma) olarak birbiri ile etkileşim içinde olacak şekilde iki gruba ayrılabilir (Durmuş, 2013, 138). Konuşma ve yazma becerileri öğrencinin aktif olmasını gerektirdiğinden bu beceriler “üretken” olarak ifade edilmektedir. Dinleme ve okuma becerileri ise öğrencinin daha çok pasif halde anlamlandırma sürecine katılmasını gerektirdiğinden “algılayıcı” olarak ele alınmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilsel becerilerden özellikle önem verilmesi gereken iki beceri dinleme ve konuşmadır, çünkü öğrenci, hedef dilin konuşulduğu toplumda günlük hayatta bu iki beceriyi daha çok kullanmaktadır. Bu nedenle bu dilsel yeteneklerin geliştirilmesi önemli bir husus olarak düşünülmektedir. Nitekim sosyal iletişim içinde bulunmak durumunda olan yabancı öğrenciler iletişimsel beceriler olan dinleme ve konuşma becerisinden yoğun olarak yararlanmaktadır.

Ayrıca öğrenci değişim programlarının çok yaygın olduğu günümüzde yabancı dili bu dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek isteyen öğrenciler, bu süreç içerisinde farklı bir toplumda iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bu nedenle bu öğrenciler çeşitli iletişim kurma yöntemleri kullanmaktadır. Bu yöntemlerden en yaygın olanı, konuşma yoluyla kurulan iletişimdir. Bu iletişim şeklinde bireylerden birisi konuşmak, diğeri ise dinlemek durumundadır. Bu iki beceriden biri eksik olduğunda etkili bir iletişim kurulamaz. Nitekim Özbay’ın da belirttiği gibi (2009, 47), “bir iletişim ortamında, gönderilen bir mesaj ve o mesajı alan bir alıcının olması gerekir.” Dolayısıyla dinleme becerisi karşılıklı konuşma becerisiyle ayrılmaz bir bütünlük içindedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin gelişimi için doğal bir ortam oluşturarak öğrencilere iletişim olanağı sunmak önemli bir husustur. Bu nedenle dinleme becerisinin gelişimi için yapılan sınıf içi uygulamalar öğrenciyi yazılı ve sözlü iletişime hazırlama amacıyla tasarlanmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardaki genel amaç, öğrencinin hedef dilde duyduğu bir iletiyi doğru şekilde anlamasına katkı sağlamaktır. Ayrıca öğrencinin duyduğu sözcükleri tanıması ve sözcüklerin telaffuzlarını doğru şekilde öğrenebilmesi de dinleme öğretiminin amaçları arasındadır (Güzel ve Barın, 2013, 268). Bilindiği gibi iletişimin temeli olan dinleme ve konuşma becerileri birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyecek iki önemli beceri alanıdır. Nitekim Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişi, bu dilde dinlediği ifadeyi anlayabilmeli ve bu ifadeye karşılık bir yanıt verebilmelidir. Dolayısıyla öğrenci dinleme-anlama ve ifade etme yani konuşma etkinliğini hedef dilde gerçekleştirebildiği ölçüde dil yeterliği artacaktır.

Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği iletiyi, tam olarak anlayabilme ve işittiği konuşmayı izleme becerisidir. Yabancı dil öğrenen kişilerin en çok zorluk yaşadıkları becerilerden biri dinlemedir. Aynı şekilde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin çoğunda en zor gelişen becerilerinden biri olan dinleme bu kişilerin öğrenim hayatı, iş yaşamı ve sosyal ortamlardaki iletişiminin temel unsuru olma durumundadır. "Dinleme, günlük hayatın her aşamasında en sık ve en çok kullanılan dil becerisidir" (Doğan, 2010, 264). Öğrenenin dil becerilerini geliştirebilmesinin ön koşulu dinleyip anlayabilmesidir. Nitekim sosyal iletişimde öğrenci dinleyerek anlar, daha sonra kendini ifade eder, yani konuşur. Akıcı olmayan konuşmalar, anlamı bilinmeyen sözcükler ve anlaşılamayan telaffuzlar dinleme sürecini olumsuz etkiler. Türkçe öğretirken bu unsurların da göz önünde bulundurulması gerekir.

Dinleme becerisinin aksine öğrencinin aktif olmasını gerektiren konuşma becerisi bireyin sosyal yaşamında iletişim kurmasını, bilgi, duygu, düşünce ve gözlemlerini dile getirmesini sağlayan en etkili araçtır (Özbay, 2006, 7). Yabancı dilde gerçekleştirilen iletişimde kopukluğun yaşanmaması için bu becerinin de geliştirilmesi önemlidir. Bu beceri yabancılara Türkçe öğretiminde ilk dersten itibaren tanışma kalıpları, diyaloglar, rol yapma gibi etkinliklerle sürekli olarak gelişimi desteklenen bir beceridir. Nitekim sınıf içindeki her iletişim durumu bu becerinin gelişimini destekler. Bu iletişim ortamı öğrencilerin Türkçeyi doğru şekilde ifade edebilmesine imkân tanır (Güzel ve Barın, 2013, 280). Elbette, öğrencilerin konuyla ilgili konuşabilmesini, tartışmalara dâhil olmasını, diyalogları canlandırmasını sağlamak öğreticilerin yönlendirmesiyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu açıdan Türkçeyi, ana dili farklı bir dil olan kişilere öğreten öğreticilere çeşitli sorumluluklar düşmektedir.

Özçimen'in de ifade ettiği gibi (2008, 157), "konuşma sadece bir iletişim aracı olmayıp, kişinin duygu ve düşüncelerini çevresindeki diğer canlılara aktarabileceği etkin bir yol, insan varlığının ön koşulu kişiliği oluşturan baş etmenlerden birisidir." Ayrıca, konuşma bireyin edindiği bilgi ve düşüncelerini sözlü olarak aktarmasıdır. Bu beceri hem iletişim hem de ifade edebilme yeteneği için büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde, iletişimin temeli ve en zor beceri olduğundan konuşma yeteneği en önemli beceridir (Oradee, 2012, 533).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma etkinlikleri yoğun bir şekilde kullanılarak öğrencilerin bu iletişimsel beceriyi geliştirmesi sağlanabilir. Konuşmanın öğrencilere dili sözel olarak uygulama yapmak için mümkün olduğunca çok sayıda olanak sağlaması, bu üretici beceriyi öğretmenin önemli bir yönüdür. Konuşma becerisini geliştirmek için öğrenenlerin seviyelerine uygun etkinliklerden yararlanılır. Konuşma becerisinin ezbere dayalı çeşitli kurallarla değil, bol miktarda uygulama yaparak hedef dili doğru şekilde konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model alarak yaparak ve yaşayarak geliştirmek uygun bir yaklaşımdır (Kurudayıoğlu, 2013, 291). Derslerin her aşamasında kullanılan soru sorma çalışması da bu beceriyi geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Ayrıca, anlatma etkinlikleri ile de konuşma becerisi desteklenebilmektedir. Nitekim konuşma yeteneği iletişimsel etkinlikler aracılığıyla geliştirilebilir (Oradee, 2012, 533).

Öğrenciler yabancı dildeki konular hakkında mümkün olduğunca çok konuşmaya ve dinlemeye ihtiyaç duyarlar, böylece amaç dilde konuşulan konuya hâkim olurlar ve konuyu daha iyi özümserler. Sözlü iletişimin esas işlevlerinden olan konuşma, dinleme ve anlama Türkçenin yabancılara öğretiminde önemsenmelidir. Sözlü iletişim yetisinin geliştirilmesi için bu beceri alanlarıyla ilgili oluşturulacak etkinliklerde, özel iletişimsel amaçlar için yazma ve otantik okuma metinleri üzerine yoğunlaşan iletişimsel yaklaşım göz önünde bulundurularak öğretim daha verimli hale getirilmelidir. Ayrıca, dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerden "dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi" (Doğan, 2010, 265-266) üst düzey becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak uygulamalar yapmaları sağlanmalıdır. Bunula birlikte, "dinleme becerisiyle ilgili verilecek eğitim, öğrencileri, hem içinde bulundukları zamanda hem de gelecekte işlerine yarayacak özelliklerle donatmalıdır" (Doğan, 2010, 263). Böylece, hedef dili öğrenen kişilerin dil yeterliğine de katkı sağlanabilir.

2. Dil Öğretiminde Yapılandırmacı ve İletişimsel Yaklaşım

Eğitim ve öğretimde yıllarca kullanılan ezberci ve geleneksel yaklaşımların yerini günümüzde bilişsel öğrenme kuramı temelinde yapılandırmacı yaklaşım almıştır. "Bu yaklaşım dil bilgisinin tümevarım ve sezdirme yöntemiyle edinilebileceğini vurgular. Modern yabancı dil öğretimi öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezlidir" (Arslan, 2008, 124). Bu yaklaşıma göre, yabancı dildeki soyut kuralların ezberlenmesi değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesine ağırlık verilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dildeki kuralları "deneysel etkinliklerle keşfetme üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri, öğrendiklerini okuma ve yazma çalışmalarında kullanmaları öngörülmektedir" (Güneş, 2013, 71).

Sezdirme yöntemine vurgu yapan öğrencinin dil olayını gözlemesini, kurallar oluşturmasını, alıştırmalar yapmasını ve öğrendiklerini zihninde yapılandırmasını öngören bu öğrenilenler somuttan soyuta, özelden genele doğru edinilir. Öğrencilerin bilgiden anlam çıkarması önemli bir husustur. Öğrenciler bilgiyi ezberlemez, ancak mantığını kendilerinin keşfettiği bilgileri yapılandırır. Ayrıca, bu yaklaşıma göre dil bilgisi konuları ve kuralları art arda öğretilmez, bunlar çeşitli etkinliklerle öğrenciye kazandırılır.

Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde ve aktif olmalıdır. Dolayısıyla dil öğretimi aktif ve yaratıcı bir süreç şeklinde gerçekleşir. Bu yaklaşım öğrencinin dilsel kuralların mantığını, kavramlarını ve yaşayan dili öğrenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenme hedef dili öğrenmeye çalışan öğrencinin aktif çabalarıyla oluşarak zihninde yapılandırılmaktadır. Bu yaklaşımda dilin günlük hayattaki kullanım boyutuna önem verilir. Öğrenilen dilin hedef toplumdaki kullanımı üzerinde durulur ve günlük iletişim ifadeleri değer taşır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci odaklı yapılandırmacı yaklaşım kullanılırken, sosyal etkileşimdeki ifadelerin öğretilmesinde de iletişimsel yaklaşımdan yararlanılır. Son otuz yılda, yabancı dil öğretimindeki birçok yaklaşım yabancı dil öğrenmenin iletişimsel yönünü vurgular (Kitajima, 1999, 37). Bu yaklaşımda da yapılandırmacı yaklaşıma benzer bir şekilde, dilin kullanımı üzerinde durulur. Dolayısıyla dil bir iletişim aracı olduğundan yabancı dil öğretiminde iletişimin önemi üzerinde durularak iletişimsel yaklaşımdan faydalanılmalıdır. Bu yaklaşıma göre, dilin hem işlevsel hem de yapısal özellikleri üzerinde durulur. İletişimsel yaklaşımda dört temel dil becerisinin gelişimi eşit derecede önemlidir.

Ayrıca, bu yaklaşıma göre yabancı dil öğretiminde gerçek hayatta karşılaşılabilecek iletişim ifadeleri üzerinde durulmalıdır. Böylece öğrenci dilin kullanımıyla beraber kuralları da öğrenebilir. Bununla birlikte, çok sayıda iletişim etkinliklerine yer verilerek öğrenme ortamı zenginleştirilerek öğrenilenlerin kavranmasına yardımcı olunur. Bu doğrultuda öğrenme ortamının zenginleştirilmesi için iletişimin gerekleri olarak çeşitli işitsel-görsel materyallerden yararlanılır. Bu sayede öğrenciler sürece daha aktif şekilde katılabilir. Öğretilecek yapı ve sözcükleri iletişimsel bağlamı içinde ve karşılıklı konuşmalar şeklinde öğrenen öğrencinin günlük iletişimdeki pratik dil kullanımını öğrenmesi hedeflenir (Mamun, 2012, 5). Ayrıca, otantik materyallerin kullanımı özellikle vurgulanır. Dolayısıyla, öğreticilerin farklı işitsel-görsel yardımcılar kullanması vurgulanır.

Günümüz yabancı dil öğretiminde öğrenci odaklı olan yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önem verilmesi gereken öne çıkan iki yaklaşım olarak katkılar sağlamakta olduğu birçok çalışmada ifade edilmektedir. Nitekim uluslararası ilişkilerin her alanda ön planda olduğu çağımızda iletişimin ve bilişsel öğrenmelerin önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğrenmek için ülkesinden Türkiye'ye gelen öğrencinin ezberleme olmadan sezdirme ve zihinde yapılandırma yoluyla dilsel girdiyi kazanmasına katkıda bulunulmalıdır. Ayrıca, yabancı dil öğrenme isteğinin temel sebeplerinden biri olan iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için de bu öğrencilere iletişimsel bağlamlar yardımıyla yaşayan dilin öğretilmesi şüphesiz yarar sağlayacaktır. Elbette bu katkılar teknolojinin her alanda yararlanıldığı günümüz dünyasında, teknolojinin olanaklarından faydalanılarak yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamında çeşitli görsel-işitsel ve otantik materyaller ile sağlanabilir.

3. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Kullanımı

Ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de sınıf ortamının çeşitli materyaller ile zenginleştirilmesi önemli bir husustur. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ve geliştirilen materyaller, hedef kitlenin daha çok duyu ile öğrenme sürecine katılmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Böylece öğrenme süreci hızlanır, öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanabilir ve öğrenim daha ilgi çekici hale getirilebilir. Ayrıca çeşitli materyaller dersi sıkıcı halden kurtarıp daha zevkli hale getirir. Ancak bilindiği gibi bu materyallerin hazırlanmasında önemli noktalara dikkat etmek gerekir. Bu doğrultuda öğretim materyallerinin öğrencilerin dil yeterlik seviyesi ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak seçilmesi öğretimin kalitesini artıracaktır. Bu sayede, öğrenme stratejileri de dikkate alınarak öğretim materyalleri geliştirildiğinde, öğrenci odaklı, etkili bir öğretim gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin araç-gereçlerin öğrenme sürecine katkıları şu şekilde ifade edilmektedir:

1. “Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
3. Dikkat çekerler.
4. Hatırlamayı kolaylaştırırlar.
5. Soyut şeyleri somutlaştırırlar.
6. Zamandan tasarruf sağlarlar.
7. Güvenli gözlem yapma imkânı sunarlar.
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını imkân verirler.
9. Tekrar tekrar kullanılabilirler.
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırırlar” (aktaran Duman, 2013, 4).

Bu katkılardan hareketle, günümüz yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının neredeyse zorunluluk haline geldiği belirtilebilir. Bu gereklilik doğrultusunda, hâlihazırda elde edilebilen öğretim materyallerine ek olarak öğreticiler tarafından geliştirilen otantik materyallerin kullanımı da önem arz etmektedir. Bu otantik materyaller görsel-işitsel yönü ağır basan özelliklere sahip olduğunda öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir.

3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Görsel-İşitsel Materyallerin Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde yardımcı ders araç ve gereçleri kullanımına, Audio visual diye tabir edilen ve 1960’lı yıllarda ortaya çıkan görsel-işitsel metotla başlanmıştır. Bu metot, hem görsel hem de işitseldir. Dolayısıyla öğrenci yabancı dili görerek ve işiterek öğrenebilmektedir. Söz konusu metot, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başka deyişle görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi, eş zamanlı kılınmasıdır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde, projeksiyon aleti ve teyp kullanımı bu metodun esasını teşkil etmektedir. Bu metotta amaç, ses ile birlikte gösterilen resmin, basılı bir sayfadaki satırlardan veya tek başına sesten daha güçlü duyusal bir etki bırakmasıdır. Böylece öğrenci yalnızca bağlamın değil, aynı zamanda el, yüz ve beden ile iletilen bilgilerin, ezgi ve ses değişimlerinin, anlam ögelerinin açıklanmasında önemli işlevi olduğunu görebilir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel materyaller sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğreticiye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenmek öğrencinin ilgisini çekmektedir. Böylece “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler öğretilen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olacaktır" (Arslan, 2010, 65).

Bilindiği gibi görsel-işitsel materyaller öğretim ortamını zenginleştirmektedir. Böylece öğrenciler öğrenmek istedikleri yabancı dili daha etkili ve kolay şekilde anlayıp dil becerilerini geliştirebilmektedir. Ayrıca dil öğretiminde bu tür materyallerin kullanımı öğrenmenin kalıcılığı ve bilginin daha kolay algılanmasını sağlayarak öğrencilerin duydukları şey ile gördükleri şeyi eşleştirmelerine yardımcı olmaktadır. "Görsel ve çoklu-ortam türünde malzemeler, öğretmen ve öğrencilere, dilin sözlü yanı kadar, sözsüz ve kültürel görünüşlerini de inceleme imkânı ve etkileşimin fiziksel bağlamı hakkında bilgi verir" (Özdemir, 2012, 2053). Bununla birlikte bu tür materyaller yalnızca öğrenilecek soyut kavramların somutlaştırılarak daha kolay öğrenilmesine olanak sağlamaz aynı zamanda öğreticiler ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğretilen konuya açıklık getirir ve öğrenmeyi daha ilginç hale getirir (Ojowu, 2014, 195). Ayrıca işitsel-görsel materyaller öğrencinin dikkatinin metinden mesaja ve mesajdan metne ve şekilden anlama odaklanmasına olanak tanır. Okuma metinlerinin zihinde görsel olarak canlanmasına katkı sağlayarak, verimli öğrenmeyi sağlar. Bu materyaller öğrencilerin öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirir ve böylece daha iyi hatırlanırlar (Dale, 1946, 4).

Teknolojik eğitim araçlarının gelişmesiyle yabancı dil olarak öğretilen diller için "kelime öğretiminde sürekli görsel ve işitsel tabanlı yeni metotlar geliştirilmektedir" (Arslan ve Gürdal, 2012, 255). Ayrıca, yabancı dil öğrenen kişilerin farklı zekâ tiplerine sahip olması öğreticilerin çok çeşitli etkinlikler hazırlamasını gerekli kılmaktadır. Nitekim sözel zekâya sahip olanlar sözcük oyunlarını severken görsel zekâya sahip olanlar resimlerle ve görüntülerle daha hızlı öğrenirler, müziksel zekâya sahip olanlar ise duyarak daha iyi kavrarlar. Bu farklılıklar dikkate alındığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sözcük hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı görsel-işitsel yöntemlerin kullanılma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan görsel-işitsel metotlar: tahtaya şekil, kroki ve resim çizerek öğretim, flaş kartlarla öğretim, posterlerle öğretim, etkileşimli CD'lerle öğretim, video görüntüleriyle öğretim ve sözlükle öğretim şeklinde ifade edilebilir.

İşitsel-görsel yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminde teknolojik aletler dilin temel öğretim araçları olarak kullanılır. Böylece, Memiş'in de ifade ettiği gibi (2013, 313), hedef dil öğretimi kasetçalar, CD vb. ses kayıt cihazları, kısa filmler gibi çeşitli teknolojik araçlarla gerçekleştirilir. Ders anında kullanılacak metinler kesin sınırlarla belirlenmiştir. Dersler çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlar. Dolayısıyla, öğretimde tüm duyu organları harekete geçirilebilir. Ayrıca, ses kayıtlarıyla yeni duyulan sözcükler ve kalıp ifadelerin telaffuzu dinletilerek öğrenme sağlanır. Bununla birlikte, yabancı dil öğretimi gerçek iletişime benzer şekilde gerçekleştirme amacıyla yerine getirilir. Bu nedenle en basit bir yapısal bir alıştırmada bile iletişimsel yön göz önüne alınarak soru-cevap tekniği kullanılır. Yazılı anlatımdan çok sözlü anlatıma dayalı olan bu dil öğretim yönteminde çoğunlukla diyaloglara yer verilir. Ayrıca, öğretilecek diyalogların resimler ile gösterilerek dinleme etkinliği gerçekleştirilir. Böylece hedef dili öğrenmek isteyen kişilerin hem görsel hem de işitsel yönü olan öğretim materyalleriyle dilsel girdiyi öğrenmesi sağlanır.

Özbay ve Melanlıoğlu'nun da ifade ettiği gibi (2012, 33), işitsel ve görsel materyaller ile gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sayesinde, öğrencilerin hedef dilde söz varlığını artırması, dilsel kuralların bilincine varması ve hedef dilde düşüncelerini geliştirmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Bu yöntemin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgi ve isteği artırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sağladığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği (Kablan, 2013, 1630) belirtilir. Nitekim işitsel-görsel kaynaklar öğretimi daha kolay hale getirir ve öğrenmeyi ilerletir, öğrenme ve öğretmede ilgiyi artırır. Ayrıca, öğrencilerin deneyimini artırarak hedef kültürün deneyimlerini paylaşmalarına yardımcı olur (Ojowu, 2014, 198). Bununla birlikte etkili ve verimli öğrenme konusunda yabancı dil öğretiminde katkı sağladığı belirtilen işitsel-görsel materyaller sınıf öğretimini öğrenci için çok sayıda zengin hatırlanabilir deneyime dönüştürür.

3.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Video Kullanımı

Günümüz dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan görsel-işitsel materyallerin başında video gelmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu öğretim aracının etkisi yadsınamaz. Nitekim görsel ve işitsel içeriği ile video dil öğretiminde kullanılan önemli bir yardımcı ders aracıdır. Teknoloji kullanımının ve yabancı dil öğretiminde iletişimsel tekniklerin etkisinin artması, hedef dili öğretmeyi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı görsel-işitsel araç olarak videonun katkısını (Çakır, 2006, 67) kaçınılmaz şekilde önemli hale getirmektedir. Videolar toplumun iletişim kalıplarını, kültürünü ve gerçek yaşamını yansıtmada kullanılabilecek ve güdülenmeyi sağlayacak etkili işitsel-görsel araçlardan biridir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde videonun kullanılması öğrencilerin hedef dilde kolayca sözlü iletişim becerileri olan konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecektir (İşcan, 2011, 939).

Videonun yabancı dil açısından sağladığı yararlar İşcan (2011, 940) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

1. “Erişilmesi veya temini mümkün olmayan ya da çok zor olan işlemleri, gereçleri, olayları

yer, hız ve zaman değişimlerini kolaylıkla sınıf içine getirirler.

2.Kazanılan bilgi kapsamını koruyarak, bilgilerin kısa sürede unutulmasını önlerler.

3. Hassas ve tartışmaya açık konuların etüdünde objektif görüş sağlarlar.

4. Araştırma ve okumaya karşı ilgi uyandırırlar.

5. Grup üyelerinin tamamına aynı olanakların tanınmasını sağlarlar.

6. Tutum ve davranış değişikliklerini kolaylaştırırlar.

7. Hemen bütün öğrencilerin ilgilerinin uyanmasına ve bu ilginin devam etmesine yardım ederler.

8. İşlenen konunun uzmanlarını ve konuyla ilgili sayısız kaynakları sınıfa getirirler.

9. Öğrencilerin, yaşanılan sosyal ve fiziki çevre ile temasını sağlarlar.

10. Yaşları ve yetenekleri değişik de olsa, bütün gruplar için elverişlidirler.”

Söz edilen bu katkılara ek olarak video görüntüleri yabancılara Türkçe öğretiminde farklı aktivitelerle kullanılabilecek araçlar olarak değerlendirilebilir. “Video ile yapılan uygulamalar yabancı dil derslerini tekdüzelikten kurtarır, öğrencilerin konuya odaklanmasını sağlar” (Arslan ve Gürdal, 2012, 264). Bu öğretim materyali yabancı dil öğrenmek isteyen kişilerin faydalanabileceği gerçekçi ve dilsel girdiyi destekleyici bir vasıta olarak görülmektedir. Nitekim yabancı dil sınıflarında video kullanımı öğrencilerin anlamasına yardımcı araçlar olarak anlamlı ve gerçek öğrenmeye katkı sağlar. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde video, hedef dilin işlevlerini göstermede bir model, görsel ve işitsel girdi edinmede bilgi kaynağı olarak kullanılır.

Videolar öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için kullanılır. Dinlenilen materyale uygun görsellerle desteklenen bir dinleme sürecinin daha verimli olacağı söylenebilir. “Öğrenci konuşmanın ya da okunan metnin bir kısmını anlamlandıramasa dahi görsel sayesinde anlamada yaşadığı eksiklikleri tamamlayacaktır” (Melanlıoğlu, 2012, 247). Ayrıca, video izleyen öğrenci dile detaylı bir şekilde yoğunlaşabilir ve söylenen şeyi yorumlayabilir, onu tekrar edebilir, tahminde bulunabilir (Çakır, 2006, 2).

Dolayısıyla belirtilen tüm katkıları nedeniyle işitsel görsel materyallerden en etkili olanının video olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil öğretiminde de röportaj videoları, konuşma videoları, belgeseller, animasyon filmler kullanılarak öğrenilecek sözcük ya da ifadeler daha ilgi çekici halde öğretilebilir. Bu materyale destek olacak çeşitli yardımcı etkinlikler yoluyla, öğrenci daha çok duyu organı ile kalıcı bir şekilde yeni bilgiyi depolayabilir. Nitekim öğrenciler hem görüp hem de duydukları ifadeleri daha zor unuturlar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde video kullanımı önemli bir yere sahiptir.

Çalışmada yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım ışığında dinleme ve konuşma etkinlikleri hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alternatif materyal olarak röportaj videosu ve ilgili etkinlikler sunulmuştur. Etkinlikler oluşturulurken bu yaklaşımlarda kullanılan, rol oynama, soru cevap gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günlük iletişim örneklerini de içeren röportaj metinlerinden yararlanmak öğrencilerin bu hedef dili farklı gerçek bireylerden duyarak dilsel girdi edinmesine katkı sağlamaktadır. Öğreticiler bu tür röportaj metinlerini sınıfa getirerek okuma, dinleme, metinle ilgili soru oluşturma, anlama ve anladıklarını anlatma vb. etkinlikler gerçekleştirebilir. Ayrıca, öğrencilerin bulundukları yabancı toplum içinde benzer röportajlar yapmaları konusunda da yönlendirilmesi sağlanabilir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. "Bu tür çalışmalarla öğrenciler sadece dil becerilerini kazanmakla kalmazlar aynı zamanda zihinsel ve sosyal becerilerini de geliştirme imkânı yakalamış olurlar" (Göçer, 2010, 363).

4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerilerini Kazandırmada Kullanılabilecek Bir Materyal ve Uygulanabilecek Etkinlikler

Çalışmada işitsel ve görsel yöntem doğrultusunda dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki (2013) B2 düzeyi öğrencisinin dil yeterlik düzeyi amaç ve kazanımları göz önünden bulundurularak röportaj içeren bir video geliştirilmiştir. Bu öğretim materyali aracılığıyla geliştirilmesi istenen anlama ve anlatma becerileri için çeşitli resimler, sorular ve etkinlikler içeren bir etkinlik kâğıdına yer verilmiştir. Bu doğrultuda B2 düzeyi öğrencilerin konuşma becerisi kazanımı ve amacı olan "Herhangi bir konu hakkında yorum yapar" ve "Bir konudaki düşüncelerini sözlü olarak anlatabilme" hususları dikkate alınarak "Konuşalım" etkinliği hazırlanmıştır. Daha sonra çerçeve metinde bu düzeydeki öğrencilerin "Bir nesne, olay veya durumun özelliklerini anlatabilir" ve "Gördüğü bir olayı, varlığı tasvir edebilme" amaç ve kazanım ifade edildiğinden "Anlatalım" etkinliğine yer verilmiştir. Daha sonra etkinlik kâğıdında, çerçeve metne göre B2 düzeyindeki öğrencinin "Standart diyalekt ile hazırlanmış çoğu radyo belgeselini ve diğer kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünün çoğunu anlayabilir" ve "Türlü konularda tasarladıklarını, düşündüklerini anlatabilme" ifadesi doğrultusunda "Dinleyelim ve Konuşalım" etkinliklerine yer verilmiştir. "İzleyelim ve Konuşalım" kısmında ise araştırmacılar tarafından hazırlanan röportaj videosunun izlenerek ilgili soruların cevaplanması istenmiştir. Bu video için çerçeve metinde "Uzun konuşma metni ve sunumları anlayabilme" amacı göz önünde bulundurulmuştur. Bu etkinlik kısmında öğrencilerin dinledikleri röportajı sözlü olarak özetlemeleri ve kendilerinden bir röportaj hazırlaması istenmiştir. Söz edilen öğretim materyalinin kullanımı için belirlenen amaç ve kazanımlar ve hazırlanan etkinlik kâğıdı aşağıda gösterilmiştir.

Hedeflenen Beceriler: Dinleme, konuşma.
Amaçlar: Dinlediğini anlama-konuşma, görseller hakkında konuşma.
Kazanımlar: Öğrendiği bilgi hakkında düşüncelerini ifade eder, konu ile ilgili soruları sözlü olarak yanıtlar, olayları sırası ile ifade eder.
Seviye: B2
Organizasyon: Sınıfça yapılır.
Hazırlık: Öncelikle buluş, icat ve mucit kavramları hatırlatılır. Dünyaca ünlü mucitler ve bunların icatlarıyla ve öğrencilerin kendi ülkelerinde mucit olup olmadığı ile ilgili sorulur. (Soru-cevapta amaç konuşma ve düşünme becerisi kazandırmak ve öğrencide merak uyandırmaktır.) Çeşitli konuşma ve dinleme etkinliklerden sonra ilk Türk uçağını icat eden pilot Vecihi Hürkuş'tan kısaca söz edilir ve sivil havacılık ve Hürkuş hakkında bir röportaj videosu izletilir.
Süre: 40 x 2 = 80 dakika

ÇALIŞMA KÂĞIDI

İCATLAR

A.Konuşalım

Resimlerde neler görüyorsunuz? Gördüğünüz icatlar hakkında arkadaşınızla konuşunuz.

[1]

[2]

[3]

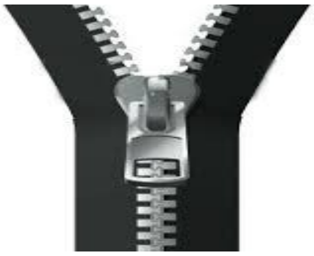
[4]

[5]

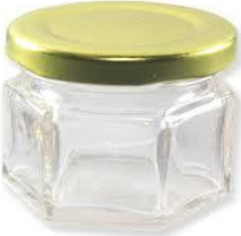
[6]

B. Anlatalım

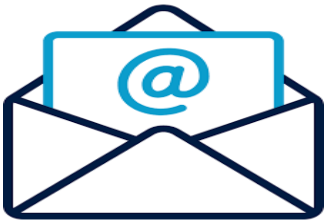
Aşağıdaki resimlere bakarak, soruları cevaplayınız.


[7]

Ne amaçla kullanırız?


[8]

Ne amaçla kullanırız?


[9]

Ne amaçla kullanırız?

---

[1] Erişim adresi: muhend1sbey.wordpress.com
[2] Erişim adresi: elektrikurunleri.com
[3] Erişim adresi: peramezat.com
[4] Erişim adresi: airwayshaber.com
[5] Erişim adresi: tatilrotam.com
[6] Erişim adresi: makaleler.com
[7] Erişim adresi: salom.com.tr
[8] Erişim adresi: mutluadim.com
[9] Erişim adresi: ionos.com

C. Dinleyelim ve Konuşalım

Okunan metni dinleyiniz ve aşağıdaki soruyu cevaplayınız.
*Hayatımızda bazen «Bu da icat edilseydi» dediğimiz anlar olabiliyor. Siz olsaydınız ne icat ederdiniz?

Televizyonun İcadı[10]

Televizyonla ilgili en önemli olgu televizyonun görüntüyü iletmesidir. Bu iletimin gerçekleşebilmesi için de -aynı seste olduğu gibi- ‘ışık’ elektrik sinyaline dönüştürülür. Görüntünün elektriksel ifadesi de ‘video’ yani ‘görüntü sinyalidir. İskoçyalı John Logie BAIRD, 1920’lerde “Baird Çorapaltı Çorap” icadının (çorabın altına giyilen bu çorabın ne işe yaradığı hiçbir zaman anlaşılamadı) patentini almak için uğraşırken aklına görüntü ve sesi elektronik olarak bir yerden bir yere aktarma fikri gelir. Aldığı “Yok artık, daha da neler” tepkilerine, dönemin zor şartlarına ve parasızlığa rağmen hiç yılmadan çalışır. İlk yaptığı model, şimdiki televizyonlara pek benzemez: Birkaç dikiş iğnesi, birkaç şapka kutusu, büyükçe bir bisküvi tenekesi, bir bisiklet lambası ve biraz mühür mumu. Ortaya çıkan alet Baird’in tam olarak istediği şey değildir, ama bir sonraki aşama için önemli bir deneyim olur. Durumdan fena halde heyecanlanan Baird teknolojik imkânların daha elverişli olduğu Soho’ya yerleşir ve içi garip hurda ve ıvır zıvırla dolu olan ilk ciddi laboratuvarını kurar.

D. İzleyelim ve Konuşalım

1. Röportaj videosunu izleyiniz ve soruları cevaplayınız.
(İlk Türk uçağını icat eden pilot Vecihi Hürkuş’tan kısaca söz edilir ve bir Sivil Havacılık ve Hürkuş’u anlatan bir röportaj videosu izletilir.)

[11]

a. Doç. Dr. Ahmet Zengin neden pilotluk mesleğini bırakmıştır?
b. Sivil Havacılık nedir?
c. Vecihi Hürkuş kimdir?
d. Hürkuş’un ilk uçağının adı nedir?
e. Hürkuş’un kurduğu okul neden kapatılmıştır?
2. İzlediğiniz röportajı sözlü olarak özetleyiniz.

---

[10] Erişim adresi: https://gelisenbeyin.net/televizyonun-icadı.html.
[11] Video araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

3. İkili gruplar halinde röportajı canlandırınız.
(Okunan rol metinleri öğrenciye dağıtılır ve öğrencilerin bu röportajı canlandırması istenir. Bir diyalog öğretmen kontrolünde uygulandıktan sonra aynı diyalog öğrenciler tarafından temsil edilmelidir (Arslan 115).
4. Siz de bir röportaj oluşturup canlandırınız.

Röportaj Metni:

Muhabir: Merhaba sayın seyircilerimiz bir akademinin sesi programına daha hoş geldiniz. Bugünkü konuğumuz Bülent Ecevit Üniversitesi Sivil Havacılık Bölümü'nden Doç. Dr. Mustafa Zor. Kendisinden sivil havacılıkla ilgili bilgiler edineceğiz. Öncelikle merhaba hocam.
Muhabir: Bize zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Nasılsınız efendim?
Muhabir: İyiyiz, teşekkürler. Hocam hemen bir soruyla başlamak istiyorum. Pilotluktan akademisyenliğe geçiş süreciniz nasıl oldu?
Muhabir: Uçağa ilk ne zaman bindiniz?
Muhabir: Pekiyi, Şu anki işinizi yapmıyor olsaydınız, acaba hangi mesleği tercih ederdiniz?
Muhabir: Çok iddialı değil mi hocam?
Muhabir: Havacılıkla ilgili en sevdiğiniz söz nedir hocam?
Muhabir: Evet, çok önemli. Biraz bu konuyu açarsak efendim. Dünya ve Türkiye'deki havacılık faaliyetleriyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
Muhabir: Pekiyi Hocam, Türkiye'de yeterli sayıda havaalanı var diyebilir miyiz?
Muhabir: Hocam bu kadar bahsettik sivil havacılığı tanımlamak istersek ne söyleyebiliriz?
Muhabir: Pekiyi hocam, tabi ki sivil havacılık deyince Türkiye'de akla gelen ilk isim Vecihi Hürkuş. Hürkuş hakkında bize birtakım bilgiler verebilir misiniz? Vecihi Hürkuş pilot olmaya nasıl karar verdi?
Muhabir: Vecihi Hürkuş ilk uçuşunu ne zaman gerçekleştirmiş? Çok uzun yıllar önce olsa gerek.
Muhabir: Biliyoruz ki hocam, o dönemler I. Dünya Savaşı'nın yaşandığı yıllardır. I. Dünya Savaşı'ndan sonra ne yapıyor Hürkuş?
Muhabir: İlk uçağı dediğiniz gibi 1916'da icat ediyor ve kendi ismini veriyor değil mi hocam? Ben öyle biliyorum.
Muhabir: Peki hocam kendi icadı olan uçakla olan ilk uçuşu hakkında birtakım deneyimleri paylaştığı kitaplar var. Bizden daha iyi bilirsiniz. Bu kitaplardan elde ettiğiniz bilgileri bizimle paylaşabilir misiniz?
Muhabir: Hocam, sivil havacılık deyince akla gelen ilk ismin kendisi olduğunu biliyoruz. Vecihi Hürkuş'un sivil havacılık okulu hakkında bize bilgiler verebilir misiniz?
Muhabir: Hocam, bütün anlattıklarınızdan yola çıkarak Hürkuş'un hayatını milli uçak yapmaya adadığını söyleyebilir miyiz?
Muhabir: Peki soyadı da böyle, değil mi?
Muhabir: Çok teşekkür ediyoruz hocam bize zaman ayırdığınız için. Bir sonraki programda görüşmek dileğiyle.

Öğretim Üyesi: Merhaba.
Öğretim Üyesi: Teşekkürler, siz?
Öğretim Üyesi: Şöyle ifade etmek gerekirse, 10 yıllık pilotluk mesleğimde çok fazla bilgi edindim ve tecrübeler kazandım. Bunu da akademi camiasına aktarmak amaçlı akademisyenliğe başladım.
Öğretim Üyesi: Gençlik yıllarımda lise üçte iken matematik dersi hocamın bir etkinliği vardı. Sınıf olarak Kıbrıs'a gittik ve orada ilk tecrübemi yaşadım.
Öğretim Üyesi: Başka bir alternatifim yoktu benim. Sadece pilot olmaktı hedefim ve o şekilde devam ettim.

Öğretim Üyesi: Yok, hayır. İddialı değil.

Öğretim Üyesi: Havacılıkla ilgili en sevdiğim söz, bilindiği üzere, tabi ki, Türk Milleti olarak Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün sözü ile buna cevap vermek istiyorum. Takdir edersiniz ki, "İstikbal göklerdedir."

Öğretim Üyesi: Dünya'daki havacılık faaliyetlerine baktığımızda sivil havacılığa bölgesel ve ülkesel baktığımızda çok gelişmeler var. Bu anlamda çok gelişmeler var. Çok ciddi projeler yapılmakta, lakin tabi ki Türkiye'ye baktığımızda gelişmekte olan ülkeler sıralamasında biraz daha düşük seviyede kalıyoruz. Bunu geliştirmek için birçok hedef belirliyorlar ve birçok atılım yapıyorlar. Özellikle bu 20 yıl içerisinde de bu gelişimin üç kata kadar artmasını bekliyoruz sivil havacılık sektöründe.

Öğretim Üyesi: Türkiye'de bence yeterli sayıda havaalanı yok. Baktığımızda 12 tane havalimanı var ve 33 tane de havaalanı bulunmakta. Tabi uluslararası işletmecilik anlayışına göre bu miktar az. Yeterli sayıda değil. Bunu geliştirebiliriz diye düşünüyorum ülkemiz adına.

Öğretim Üyesi: Yani, sivil havacılık dediğimizde askeri faaliyetler dışındaki tüm taşımacılık olarak bu kavramı anlatabiliriz.

Öğretim Üyesi: Sevgili Vecihi Hürkuş. Kendisi Bağdat'a görevli olarak gitmiş ve orada makinist olarak görev yapmış. Dönerken bir kaza geçirmiş. O esnada kazayı nasıl önleyebiliriz diye düşünürken, bu ufak kaza sayesinde pilot olmaya karar vermiş. Bu hedef onun 50 yıl havalarda kalmasını sağlamış.

Öğretim Üyesi: Kesinlikle, 1916 yılında ilk olarak pilot olmuş ve o yıl diplomasını almıştır.

Öğretim Üyesi: Tabi, Savaş sonrası özellikle İzmir'de tayyarecilik eğitimleri başlamış ve tayyarecilik için insanları eğitmeye başlamış. Tabi ki savaşta birçok sıkıntı çekmiş, yokluğu gidermek amacıyla da havacılık sektörünü iyileştirme amacını ortaya koymuş. Bu şekilde, I. Dünya Savaşı'ndan sonra da bu sektörü hızlandırır.

Öğretim Üyesi: Evet, manidar bir şekilde kendi ismini ve soy ismini taşır.

Öğretim Üyesi: Özellikle ilk Türk uçağı 1924 yılında yapmış Vecihi K6 ismiyle. 14 yılda uçağını tamamlamış ve o yıllarda özellikle diğer uçaklardan farklı olarak 180 km'ye kadar yükseltebilmiş. İlk heyecanlarında kumandasının çok iyi olduğunu söylemiş. Çok takdire şayan bir uçak yaptığını çevredeki arkadaşlarından, ülkedeki tüm insanlar tarafından takdir görmüş ve onur diplomasına layık görülmüş kendisi.

Öğretim Üyesi: 1932'nin 21 Nisan'ında sivil havacılık okulunu açıyor ve o sene kayıtlarda 2 kız ve 12 erkek öğrenci kayıt oluyor. 14 öğrenciyle başlıyor ve 27 Eylül'de ise eğitim-öğretim faaliyetlerine başlıyor. Lakin bu süre çok uzun olmuyor. Parasal sıkıntılardan dolayı ve mezun olacak öğrencilerin diplomalarının denkliklerinin verilmediği için maalesef okul kapatılıyor.

Öğretim Üyesi: Tabi ki, Vecihi Hürkuş gibi milli egemenliğe giden tek yolun milli üretimden geçtiğini bildiği için ve buna inancını devam ettiği için kesinlikle bu yoldan şaşmamıştır.

Öğretim Üyesi: Tabi, özellikle de soyadı bu şekilde taşımıştır.

Öğretim Üyesi: Rica ederim.

E. Dinleyelim

Şiiri dinleyiniz ve tekrar ediniz.

[12]

Mucit

Buluşlardır insanlığı yücelten
Daha rahat, daha iyi
Daha çağdaş
Bir yaşamla buluşturan...

Peki, hiç düşündünüz mü
Kimdir bunları oluşturan?
Kimlerdir yeni yeni şeyler bulan
Bugün dünden
Yarın bugünden
Daha güzel olsun diye
Kimlerdir durmadan
İlerlememizi sağlayan?
Mucitlerdir onlar
Yani buluş sahipleri...
Bir mucit bence
En büyük insan

Fevzi GÜNENÇ

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde hızla gelişen ve hayatın her alanında karşılaşılan medya araçlarının kullanımı son yıllarda çok daha yaygın hale gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin işlevleri yetersiz hale gelmiş ve teknoloji araçları kullanılarak yapay dil değil yaşayan dil öğretimi esas alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşımdan yararlanma gereği olan görsel-işitsel yöntem ile öğretim daha verimli hale gelmektedir. Bu bağlamda, gerçek hayattan ifadeler ve diyaloglar, ünlü kişiler hakkında bilgiler, kültürü yansıtan belgeseller, konuşma videoları, animasyon filmlerin ders materyali olarak kullanımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dersi daha ilgi çekici hale getirerek, öğrencilerin güdülenmesine yardımcı olmaktadır. Bu ve diğer yardımcı öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile daha çok duyu organı uyarılarak öğrenmenin kalıcılığı sağlanabilmektedir. Ayrıca, düzgün şekilde telaffuz edilmiş şarkıların ve seslendirilmiş şiir ya da metinlerin de ders esnasında kullanımı hem öğrencinin bu parçalarda geçen ifadeleri kalıcı hale getirip kuracağı diyalogda kullanmasına yardımcı olacak hem de derse yüksek motivasyonla katılımını sağlayacaktır. Bu görsel-işitsel materyallerin en önemli işlevinin ise dinleme ve konuşma becerilerini etkin bir şekilde geliştirilebileceği yönünde olduğu araştırmalar ile kanıtlanmıştır.

---

[12] Erişim adresi: http://www.siirlervesözler.com

Çalışmada, yabancı dil öğretiminde modern yöntemlerin kullanılması kaçınılmaz vasıtalardan teknolojik materyallerden yararlanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilebilmesine yönelik bir röportaj videosu ve etkinlik kâğıdına yer verilmiştir. Video, özgün ifadeler kullanılarak önemli Türk şahsiyeti dair bilgiler içermektedir. Böylece öğrenciler, Türk kültürüne ait ögeleri de öğrenmektedirler. Öğrenciler dinlediği/izlediği videodan hareketle konuşma becerisinin temelinde olan sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma alt becerilerine dair bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler dinleme ve konuşma becerisinin vazgeçilmez unsuru olan beden dilinin detaylarını da öğrenme fırsatı yakalamış olmaktadır. Geliştirilen bu materyal ile öğrencilerin hem görsel hem de işitsel yönü olan bir öğretim aracı ile dinleme ve konuşma etkinliklerine aktif şekilde katılımının sağlanabileceği öngörülmüştür.

Kaynaklar

Arslan, M. ve Gürsoy. A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, *9* (2), s.109-124.

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi,147,* s.63-86.

Addison, N.cM. (2012). Developing Audio-Visual Content Comprehension: Employing Video Materials in a Japanese University Classroom to Scaffold Content and Vocabulary Awareness, *Bunkyo Gakuin University Bunkyo Gakuin Junior College*, *12,* s.61-83.

Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20* (1), s.225-270.

Çakır, İ. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 5* (4), s.9-67.

Dale, E. (1946). *Audio-Visual Materials in Teaching.* NY: Dryden Press.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. (2013). Frankfurt/Main, Almanya: Telc GmbH.
Doi: 978-3-86375-083-1

Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *TÜBAR XXVII,* s.264-274.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,1* (2), s.1-8.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma. *Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *27*, s.341-369.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (15), s.123-148.

Güneş, F. (2013). Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, *2* (7), s.71-92.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, *6* (3). s.939-948.

Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımın Etlililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 13* (3), s.1629-1644.

Kitajima, R. (1999). Theory–Driven Use of Digital Video in Foreign Language Instruction. *Calico Journal, 16* (1), s.37-48.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR XIII*, s.287-309.

Mamun, A. A. (2012). *Effectiveness of Audio-Visual Aids in Language Teaching in Tertiary Level.* Degree of Master, BRAC University, Dhaka.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (9), s.297-318.

Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullaımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (19), s.241-256.

Ojowu, E.O. (2014) Impact of Audio-Visual (AVs) Resources on Teaching and Learning in Some Selected Private Secondary Schools in Makurdı. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, 2* (5), s.195-202.

Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving and Role-Playing). *Interational Journal of Social Science and Humanity, 2* (6), s.533-535.

Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri I.* Ankara: Öncü Basımevi

Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Ünversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), s.87-97.

Özçimen, A. (2008). Etkili–Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, s.155-166.

Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri, *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (1), s.2049-2056.

Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 3*, s.1-25.

Saraç, H. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler. *İdil Dergisi, 1* (4), s.27-42.

Shyamlee, S. D. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis. *International Conference on Language, Medias and Culture, 13*, s.150-156.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences, 5*, s.79-88.

Yassaei, S. (2012). Using Original Video and Sound Effects to Teach English. *English Teaching Forum*, s.12-16. Erişim adresi: americanenglish-state-gov-/files/ae/resource_files/

MASAL ANLATIMININ ÖĞRENCİLERİN HAYAL GÜCÜNÜ GELİŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sarenur Demirkol
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, sarenur96@gmail.com

Döndü Değer
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, kurnazdondu@gmail.com

Özet

İlkokul dönemi öğrencilerin hem dinleme/anlama hem de hayal güçlerinin hızla geliştiği dönemdir. Bu dönemde öğrenciler masallar yardımıyla hayal güçlerinden beslenerek daha farklı ve daha analitik düşünebilmektedirler. Araştırma öğretmenlerin masallar yardımıyla öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebilmelerine ilişkin görüşlerini içermektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ülkemizin farklı illerindeki ilkokullarda görevli 20 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerine, “Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebilmek için masal anlatımını nasıl kullanırsınız?” Sorusu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler masal anlatımını öğrencinin hayal gücünü geliştiren bir öğretim materyali olarak görmekte belli bir bilgi ve beceri düzeyindedirler. Öğretmenler, öğretimde masal anlatımını özellikle öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek için kullandıklarını, masal karakterlerini, olay ve mekânı zihinsel olarak canlandırdıklarını, masalın kurgusunu, başlıklarını, kahramanlarını değiştirdiklerini, şaşırtıcı ve farklı başlık ve sonlar yazdıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: masal, sınıf öğretmeni, hayal gücü

GİRİŞ

Masal, sözlü edebiyat ürünlerinden biridir. Kuşaktan kuşağa dönemin şartlarına göre genellikle yaşanmış olma ihtimali düşük olan anlatanın hayal dünyasıyla bağdaşık olayların bir akış şeması çerçevesinde aktarılmasıyla günümüze kadar gelmiştir. Sözlü olarak ifade edilerek bu zamana gelirken birçok değişikliklere uğramıştır. Dünyadaki ve Türk kültüründeki masallara bakıldığında genel evrensel değerlerin verilmeye çalışılması dikkat çekmektedir. Masallar, insanın yaşam ve doğaya karşı vermiş olduğu mücadelenin hissettirdiği gücün varlığından esinlenerek ortaya çıkmıştır. Bu mücadele esnasında yaşadıkları zorlu şartların bir getirisi olarak hayali güçlerin varlığına inanmış ve bu güçlerin varlıklarını sözlü olarak kuşaktan kuşağa aktarmaya başlamışlardır. Dolayısıyla masallarda, eski gelenek-göreneklere, dinlere ve törelere ait örgelere sıkça rastlanmaktadır. Masallar, milli ve evrensel değerlerin gelecek kuşaklara aktarımında önemli rol oynamaktadır. Böylece bu aktarımla birlikte eğitimcilere fayda sağlayarak, eğitim ortamlarında kullanılma nedenlerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Karatay, 2007).

Masallar, kendinden sonra gelen nesilleri eğlendirerek düşündürme özelliğine sahiptir. Masalda verilmek istenen mesaj, değer, düşünce ve duygular olağanüstü olaylara dayandırılarak dinleyenlerin hayal gücüne bağlı olarak gelişmektedir (Arıcı & Bayındır, 2015). Masalın geçtiği ortam, kahramanlar ve olay örgüsü dinleyenin yaratıcılık ve hayal gücüyle beslenmektedir. Masal, gelişim çağındaki çocuğa dikkatli dinleme, anladığını anlatabilme ve ana dilini iyi bir biçimde kullanabilme becerisi sağlamaktadır. Tarih bilinciyle birlikte eski tarihlerde yaşayan toplumun eğitim, sosyal yaşam düzeyleri ve kültürlerin aktarımı yapılmaktadır. Bunların yanında masal, ahlaki eğitimi telkin yoluyla yapmaktadır. Kahramanların başından geçen olaylar dinleyici tarafından içselleştirilerek kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kaptı, 2017).

Masalı günümüz dünyasında önemli yapan veya hala geçerli kılan yönü, düş yanının zenginliği ve uyarlanma olanaklarına sahip olmasıdır (Asutay, 2013). Kumartaşlıoğlu’na (2012) göre; masal ortamı içerisinde kendilerini masal dünyasına kaptıran anlatıcı ve dinleyiciler, eğlenmekle birlikte günlük hayatın sıradanlığından ve sıkıcılığından sıyrılıp, kendilerini gerçek olmayan ve idealize edilmiş, zaman zaman fantastik unsurlar barındıran bir dünyada bulurlar. Sürekli hayatın gerçekleriyle yüz yüze kalan, kimi zaman bu gerçeklerden sıkılan insanlar, masalı bir kaçıp kurtulma mekanizması olarak görmüşlerdir. Çünkü masalda tamamen idealize edilmiş bir dünya vardır. Masal kahramanlarının önemli bir kısmı hayvan veya olağanüstü bir varlık, masalda geçen olayların çoğu olağanüstü olaylar olmasına rağmen, gerçek hayatta gerçekleşmeyen olmayacak şeyler de masalların idealize edilmiş hayal dünyasında yerini almıştır. Masallarda iyiler başlarına ne gelirse gelsin masalın sonunda mükâfatlandırılırlar, kötüler ise en sonunda yaptıklarının cezasını bulurlar, yani masallar gerçek hayatta her zaman olmayan mutlu bir sonla biter.

Anlatıma dayalı ve kendine has bir mantığı olan masal, bütün kültürlerde çocuk edebiyatının ilk ve en önemli kaynağı olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2011).

Masallar, çocukların birçok gelişimine katkı sağlar. Çocuğun ona masalı aktaran kişiyle arasındaki iletişim artar. Çocuğun dinleme becerisini geliştirir. Masallar genellikle tekerleme ile başladığı için çocuğun dil becerisini geliştirmesine de katkı sağlar. Aynı zamanda, masallar soyut olduğu için, olaylar çocuğa aktarılırken, çocuğun olayları zihninde canlandırması beklenir. Masalların çocuklara sağladığı bu katkıları Ömer Yılar, Halk Bilimi ve Eğitim isimli kitabında şu şekilde ifade etmiştir: *"Küçük yaşlarda çocukların hayal dünyasının çok geniş olduğu bilinmektedir. Zaman ve mekânla sınırlandırılamayan çocuk ruhuna en güzel şekilde hitap eden masallar, hayali kanatlandıran simge ev sembolleriyle, çocuğun şuurunu daima uyanık tutmaya yarar. Masalların söyleyişindeki kolaylık ve eğlendiricilik çocuğun dil gelişiminde önemli bir etkendir. Çocuk, masal anlatılırken veya okunurken, duyduğu ilgi sayesinde kendisine söylenenleri dinlemeyi öğrenir… Masalların dil edimine katkılarının yanında çocuklara sağladığı psikolojik destek, onların ruhsal açıdan pek çok ihtiyacına cevap vermektedir. Masalların genellikle mutlu sonla bitmesi, iyi ve doğru olanın fiziksel ve ekonomik durumu ne olursa olsun sonunda başarılı ve mutlu olması, çocuğun dünyasında olumlu etkiler yaratan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Masallarda, detayları olmayan akıcı bir dürüstlük kavramı hâkimdir. Bu dürüstlük kavramı evrensel değerler olarak kendini gösterir. Sınırları çok keskin çizilmiş olan iyi ile kötü arasındaki fark, iyi ile kötünün kesin çizgilerle birbirinden ayrılması, çocuğun küçük yaşlardaki eğitiminde son derece olumlu katkılar bırakıcı niteliklerdir. Bu bilgiler, ayrıca çocuğun doğrudan duygusal zekâsından bilinçaltına yerleştiği için, ölünceye kadar belleğinde onunla beraber varlığını sürdürebilir…*"

Gerçek ve gerçek üstü varlıkların birlikte verildiği, zaman ve mekânın eş zamanlı betimlendiği, başlangıç ve bitişin birbiriyle uyum içinde olduğu, hayal gücünü harekete geçirecek olayların yaşandığı, sözlü kültür ürünü olan masal; çocukları gerçek dünyadan koparma düşüncesine karşı hayali olayların yaşandığı kadar gerçek hayattan alınan konular dâhilinde ise iyiliğe hizmet etme, kötülüğe karşı savaşma, amacıyla günümüze kadar gelebilmiştir (Aday & Akçalan, 2018). Masal, çocuğun hayal dünyasından gerçek hayata geçişteki anahtarıdır. Bu anahtar yardımıyla hayal dünyasında yaşattığı olguları gerçek dünyaya uyarlayabildiği sürece mutlu olabilecektir. Böylece yaratıcı düşünme becerisi gelişecek, yeni ve farklı şeyler üreterek geleceği şekillendirebilecektir.

Okullardan da beklenen öğrenciye yaratıcı düşünme becerisini kazandırmasıdır. Yaratıcı düşünme daha önce yapılmamış düşünülmemiş, aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. (Özerbaş, 2011) Bu yönüyle masallar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisini kazanmasına ve geliştirmesine katkı sağlar.

Masallar aynı zamanda zengin bir kurgu ile çocukların heyecanla takip edecekleri bir ders aracı formunda işlenirse aktarılan içeriğin daha etkili ve kalıcı olduğu gözlenebilir. (Arıcı & Bayındır, 2015).Bu sayede öğrenciye verilmek istenen bilgi, öğretmen tarafından daha kolay ve somut şekilde verilirken, öğrencinin de derse karşı ilgisinin arttığı söylenebilir.

Araştırmada masal anlatımının öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi üzerindeki etkisi bulunmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerine «Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirebilmek için masalları nasıl kullanırsınız? » Sorusu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile sorulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yolu ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Araştırmacılar, araştırmayı yürüttüğü zaman Eskişehir ilinde yaşadıkları için gerek yakınlık ve gerekse maliyet açısından ekonomiklik sağladığından bu yöntem seçilmiştir. Bunun yanında bazı sınıf öğretmenleriyle telefon ve e-posta ile iletişim kurulması yoluna başvurulmuştur. Araştırmaya, ülkemizin farklı illerinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3…şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın verileri nitel yaklaşım yöntemleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılmıştır. Araştırmada kullanılacak görüşme formunu hazırlarken ilk önce alan yazın taraması yapılmış, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Daha sonra çalışmanın mahiyeti ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış formda öğretmenlerin masal anlatımı öncesinde, masal anlatımı sırasında ve masal anlatımının sonunda kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili sorular yer almaktadır. Ancak görüşmelerde gerekli görüldükçe ek (sonda) sorular da sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

Elde edilen verilerden, benzerlik durumları göz önünde bulundurularak kategoriler elde edilmiş ve bu kategoriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolardaki veriler öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen konuşma metinleri ile desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlere görüşmelerde yöneltilen sorulara koşut biçimde on dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar sırasıyla “hazırlık çalışması”, “dramatize etme”, “özetlemeler “,“empati”, “hayal gücü”, “yeniden tasarlama”, ”dikkat çekme/meraklandırma”, “diyaloglar”, “materyal”, “yaratıcı tamamlama/tahmin etme”, “karakter tahlili”, “ortam”, “sorgulayarak dinleme/okuma”, “benzer karakterlerle masal anlatımı” şeklindedir.

Tablo1. Öğretmenlerin masal anlatımında kullandıkları yöntem ve teknikler

Öğretmenlerin Masal Anlatımı	Katılımcılar	f	%
Hazırlık çalışması	Ö1 (*2), Ö2(*3), Ö3(*3), Ö4(*2),Ö5(*4), Ö6(*3), Ö7(*3), Ö8(*2), Ö9(*2), Ö10(*2), Ö11(*2), Ö12, Ö13(*5), Ö14(*3), Ö15(*4), Ö16(*5), Ö17(*5), Ö18(*2), Ö19(*5), Ö20	59	11,8
Dramatize etme	Ö1 (*5), Ö2 (*3), Ö3, Ö4 (*7), Ö5(*5), Ö6 (*5), Ö7(*3), Ö8(*4),Ö9(*8), Ö10(*2), Ö11,Ö12, Ö18(*7), Ö19(*3), Ö20(*4)	59	11,8
Özetlemeler	Ö1(*3), Ö2(*2), Ö3(*9), Ö4(*5), Ö5(*3), Ö6(*3), Ö7(*3), Ö8(*3), Ö9(*5), Ö10(*2), Ö11, Ö12,Ö13(*2),Ö18(*4), Ö19 (*8), Ö20(*2)	56	11,2
Empati	Ö1(*6), Ö2(*4), Ö3(*2), Ö4, Ö5(*2), Ö6, Ö7(*4), Ö8(*3), Ö9(*6), Ö10(*2), Ö11, Ö13(*3), Ö15, Ö16(*6), Ö19(*4), Ö20(*5)	51	10,2
Hayal Gücü	Ö1(*6),Ö2(*4),Ö3(*3),Ö4(*2),Ö5,Ö6(*3), Ö7(*3),Ö8(*4),Ö9(*3),Ö10(*2),Ö12,Ö18(*4),Ö19(*7), Ö20(*2)	45	9,0
Yeniden Tasarlama	Ö1(*5),Ö2(*3),Ö3(*3),Ö4(*3),Ö5(*2),Ö6, Ö7(*4),Ö8(*2),Ö9(*4), Ö10(*2),Ö18(10), Ö20(*4)	43	8,6

Dikkat Çekme/ Meraklandırma	Ö1(*2), Ö2(*2), Ö3(*5), Ö4(*2), Ö5, Ö6(*2), Ö7(*3), Ö8(*6), Ö9,Ö10(*10),Ö11,Ö19(*3), Ö20(*5)	43	8,6
Diyaloglar	Ö1(*2),Ö2,Ö3(*2),Ö4,Ö5,Ö6,Ö8(*2),Ö9(*3), Ö10(*2),Ö14(*3),Ö16(*3),Ö17(*3),Ö18(4), Ö19, Ö20	30	6,0
Yaratıcı Tamamlama/ Tahmin Etme	Ö1(*3), Ö2(*4), Ö3(*6), Ö9(*4), Ö10(*2), Ö11, Ö12, Ö19(*6),Ö20	28	5,6
Materyal	Ö1(*2), Ö2(*2), Ö3(*2), Ö4, Ö5(*3), Ö6(*2), Ö7(*3), Ö8, Ö9(*2), Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	27	5,4
Karakter Tahlili	Ö1(*2), Ö2(*2), Ö5, Ö6(*2), Ö7(*3), Ö8(*9), Ö9,Ö10(*2), Ö11, Ö12, Ö19,Ö20	19	3,8
Ortam	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9(*2), Ö10, Ö11, Ö12, Ö13(*2), Ö14, Ö18, Ö20	18	3,6
Sorgulayarak Dinleme/ Okuma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6(*2), Ö7(*5), Ö8(*2), Ö9, Ö10(*2), Ö11, Ö12, Ö18	18	3,6
Benzer Karakterlerle Masal Anlatımı	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9(*3),Ö10(*2), Ö20	12	2,4

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin masal anlatımında hazırlık çalışmaları (%11,8) ve dramatize etmeyi (%11,8), özetlemeleri (%11,2), empati duygusunu geliştirmeyi (%10,2),hayal gücünü harekete geçirmeyi (%9,0) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise dikkat etme/meraklandırma, yeniden tasarlama ve diyalogları kullanarak masal anlatımını gerçekleştirmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri, görüşme formlarından alıntılanarak belirtilmiştir.

Ö12: "Masalı okumadan önce dikkatlice okurum. Nerelerde neler yapılacağına dair fikir sahibi olurum. Kendime göre bir plan yaparım. Bu plana uymaya çalışırım. Gerekli sesleri çıkaracağım için önceden prova ederim." (Hazırlık Çalışması)

Ö20: Masal anlatımına başlamadan önce masalı gözden geçiririm. Gerekli yerlerde durmak için notlar alırım. Planlama yaparım. Masalın belirli bölümlerinde duraklamalar yaparak öğrenciyi heyecanlandırdığıma ve etkin bir anlatım yaptığıma inanıyorum. (Hazırlık Çalışması)

Ö10: "Masalı bir ritim(beden, ses) ile sunarım. Örneğin bir şarkıyı ritmiyle söylerim. Rüzgâra, kuşlara, kapıya vs. ait sesleri olaya uygun şekilde taklit ederim." (Dramatize etme)

Ö20: Yerine göre yaratıcı seslerle veya vurmalı çalgılarla müzik yaparım. Masal anlatımı böylelikle daha etkili bir hale gelmektedir. (Dramatize etme)
Ö5: "Dinleyiciyi çok sıkmadan gerektiği yerde tekrar ve hatırlatmaları yaparım."

"İyilik edenin iyilik bulacağı, dürüst insanların kazanacağı mutlu sonları ara ara hatırlatırım." (Özetlemeler)
Ö6: "Öğrencilerden bir masal kahramanı belirleyip onun yaşadığı duygu ve düşünceleri taklit etmelerini isterim. Aynı zamanda hayatımızda olan iyi, kötü gelişen olayları yaptığımız hataları masal yoluyla göstererek ders çıkarmalarını sağlayabilirim." (Empati)

Ö10: "Masalın geçtiği yeri ve karakterleri zihinlerinde canlandırabilmeleri için betimlemeler yaparım. Bunun yanında masalı anlatırken bazı yerlerde öğrencilerin gözlerini kapatıp olayı canlandırmalarını isterim." (Hayal Gücü)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çocuğun karşılaştığı ilk edebi tür olan masallar, okul öncesi ve ilköğretim dönemlerindeki çocuğun hayal gücünün gelişmesinde oldukça önemli görülmektedir. Arıcı'nın(2016) da belirttiği gibi çocuklara kazandırılmak istenen hal ve hareketlerin daha kalıcı ve zevkle verilmesinde masallar bir eğitim aracı olarak kullanılabilir.

Bir durum çalışması olan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin masal anlatımında kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzman görüşü alınarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formdaki sorular araştırmaya dâhil olan öğretmenlere yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

Öğretmenlerden masal anlatımı yapmadan önce ve masal anlatımı sırasında kullandıkları yöntem ve teknikleri belirtmeleri istenmiştir. Masal anlatımı yapmadan önce hazırlık çalışmalarına önem verdikleri görülmüştür. Anlatım öncesinde, bir plan yaptıklarına, anlatacakları masalı seçerken vermek istedikleri değerleri kapsayıcı masalları seçtiklerine ve karakterlere özgü ses, jest, mimik ve beden dilini prova ettiklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Masal anlatımı sırasında akışa göre yer yer özetlemeler yaparak öğrencilerin masalı daha iyi kavramlarına ve dinleme esnasında oluşabilecek dikkat dağınıklığına neden olabilecek sorunları ortadan kaldırmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yine masal anlatımı sırasında dramatize etmeyi ön plana çıkararak öğrencilerin bu yolla masalı zevkle ve merakla dinlediklerini gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler masal anlatımı sırasında masalı fantastik betimlemeler, karakter tahlilleri ve sorularla destekleyerek öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında masalda geçen kahramanları, olayı ve mekânı gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencilerin empati duyusunu da ortaya çıkarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre masal anlatımı öğrencilerin hayal gücünü geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Asutay(2013,s174-189) da çocuklara okuma sevgisinin kazandırılmasında ve çocukların düş güçlerinin geliştirilmesinde masalların önemli katkısının olduğunu belirtmektedir.

Şahin'e (2011,s.208-219)'a göre de çocuklara sunulacak iyi kahraman özellikleriyle çocuğun hayata hazırlanması, mümkün olabilecektir. Hayali kahramanların iyiye hizmet etme, kötülüğe karşı savaşma, barış, birlik ve beraberlik bilinciyle donatılması öğrencinin üzerinde olumlu etkiler oluşturabilmektedir.

Yalçın ve Aytaş(2011,s.60) da "masalda orijinal bir anlatım tarzı, dil kullanma becerisi, canlandırma yeteneği" çocuğu etkilemektedir. Masal okuyan ve dinleyen çocuk kendi hayal dünyası ile birlikte anlatılan dünyayı da aynı anda yaşama olanağını elde eder. (Türkben, 2018). Masallar yardımıyla yaşadığı çevrenin farkında olmakla birlikte kendine ait bir düş dünyası oluşturabilir.

Yapılan bu çalışma sayesinde, öğretmenlerin ders anlatımında masal anlatma yoluna başvurduğu ve masalın hayal gücünü etkilediği ortaya çıkmıştır. Çocukların kendi kültürünü ve dili tanımak için masalların yardımcı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın en büyük sınırlılığı, öğretmen sayısına ulaşırken yaşanmıştır. Araştırmacılar herhangi bir yerde öğretmenlik yapmadığı için, ulaşabildikleri öğretmenler ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Daha sonraki çalışmalarda katılımcı sayısı arttırılabilir.

Bu çalışma ilkokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Başka çalışmalarda, öğretmenlerin masalı anlattığı sınıf seviyelerine dikkat edilerek, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre en çok hangi masalları dinlemekten zevk aldıkları üzerine çalışma yapılabilir.

Bu çalışmanın yanında, öğretmenlerin masal anlatımında en çok hangi masalı tercih ettikleri ve nedeni çalışılabilir.

KAYNAKÇA

Aday, E., & Akçalan, H. (2018). Masalları Yeniden İşlevsel Kılmak: “MASAL EVİ” Projesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(55), 237-246.

Arıcı, A. F., & Bayındır, N. (2015). Masalların Öğretim Aracı Olarak Kullanılması Üzerine Bir Araştırma. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi(15), 106-119.

Asutay, H. (2013). Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar. Turkish Studies, 265-278.

Kaptı, Ü. (2017). Masalların Eğitimdeki Yeri. Bilimsel Eksen(21), 121-125.

Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. Türk Egitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 463-475.

Kumartaşlıoğlu, S. (2012, Aralık). Balıkesir’de Masal Anlatma Geleneği ve Masalların İşlevsel Yitirilişi Üzerine Değerlendirmeler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(28), 213-230.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 675-705.

Şahin, M. (2011). Masalların Çocuk Gelişimlerine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. Milli Folklor, 208-219.

Türkben, T. (2018). Ana Dili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Masalların Çocuk Gelişimine Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Turkish Studies, 1821-1841.

Yılar, Ö. (2006). Halk Bilimi ve Eğitim. Ankara: PegemAYayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN TEMEL SEVİYEDEKİ BOSNA HERSEKLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PROBLEMLERİ

Önder ÇANGAL
Öğretim Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, ondercangal@hotmail.com.

Betül GÖKTAŞ
Uzman Yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü, betulgoktas89@gmail.com.

Özet

Üretici beceriler olarak da adlandırılan yazma ve konuşma, kazanılması güç olan ve geliştirilmesi için pratik yapılması gereken dil becerileridir. Kişinin öğrendiği dili kullanabilmesi anlamında büyük bir öneme sahip olan yazma becerisinde, öğrenicinin istenen seviyede olup olmadığının belirlenmesi ve hatalarının tespit edilip zamanında düzeltilmesi çok önemlidir. Betimsel tarama modeli kullanılarak hazırlanan çalışmada, Bosna Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin yazma ödevlerinden ve sınavlardaki yazma bölümlerinden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiş; öğrenicilerin hataları ses bilgisinde, biçim bilgisinde, söz diziminde ve yazımda yapılan hatalar olarak gruplara ayrılmıştır. Bulgular Bosna Hersek'te Türkçe öğreten okutmanların görüş ve tespitlerinden hareketle değerlendirilmiş ve sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Bosna Hersek, yazılı anlatım, yazma becerisi problemleri.

THE WRITING PROBLEMS OF THE BASIC LEVEL BOSNIA-HERZEGOVINAN STUDENTS WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Writing and speaking, also called producer skills, are the language skills that are difficult to achieve and must be practiced for development. It is necessary to determine whether the learner is at the desired level in the writing skill which is of great importance in terms of being able to use the language learned by the student. It is very important to detect and correct writing errors in time. In the study, which was prepared using the descriptive survey model, the data obtained from the writing tasks of the trainees learning Turkish in Bosnia and Herzegovina and the writing sections in the exams were examined. Content analysis was used in the analysis. Learners' mistakes are divided into groups as audio information, format information, syntax and errors in writing. The findings were evaluated based on the opinions and observations of the teachers teaching Turkish in Bosnia and Herzegovina. Suggestions for the solution of the problems are presented.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Bosnia and Herzegovina, written expression, writing skills problems.

Giriş

Bosna Hersek ve Türkiye arasındaki ilişki on beşinci yüzyıla kadar dayanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet'in Balkanları fetih politikası çerçevesinde Bosna Hersek toprakları, 1463 yılında Osmanlı İmparatorluğu'na katılmıştır. "Fatih Sultan Mehmet ve beraberindeki Osmanlı kuvvetleri Bosna'da fazla bir direnişle karşılaşmadan ülkenin en uç noktasındaki Bihaç'a kadar bölge topraklarını fethetmiş; Bosna topraklarına ilk adım attıkları 1461 yılından itibaren Osmanlı bölgede büyük bir ilgiye mazhar olmuştur" (Sarıkaya ve Zunić, 2014, s. 287). Fatih Sultan Mehmet, Bosna'yı fethettikten sonra bölge halkına birtakım ayrıcalıklar vermiştir. İskân politikası kapsamında bölgeye Türkler yerleştirilmiş; birlikte yaşamaya başlayan milletler arasında süreç içerisinde kültürel, ekonomik ve sosyolojik ortaklıklar kurulmuş; bölgede İslamiyet zamanla yayılmıştır.

Osmanlı'nın bölgedeki hâkimiyeti on dokuzuncu yüzyılda patlak veren Osmanlı-Rus Savaşı'na (1877-1878) kadar devam etmiş, "93 Harbi"ni takiben yapılan Berlin Antlaşması ile Bosna ve Hersek, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'na bırakılmıştır. Osmanlı'nın bölgeden çekilmesinin üzerinden yüzyıldan fazla bir süre geçmesine rağmen Bosna Hersek ve Türk milleti arasındaki ilişkiler gücünü korumuş, iki ülke halkının birbirine olan muhabbeti devam etmiştir.

Mevcut ilişkiler ticaretten turizme, eğitimden sağlığa pek çok alanda kendisini göstermekte; Bosna Herseklilerin Türkiye'ye ve Türk diline olan ilgisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına da etki etmektedir. Türkçe günümüzde Bosna Hersek devlet okullarında "Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında seçmeli ikinci dil olarak okutulmaktadır. 2011 yılında Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak resmî müfredatlara girmesi amacıyla hayata geçirilen Tercihim Türkçe Projesi'yle 7 kantonda 8.552 öğrenci Türkçe dersi almaktadır. Bosna Hersek'te Türkoloji Projesi kapsamında Yunus Emre Enstitüsü ve Millî Eğitim Bakanlığıyla iş birliği protokolü imzalayan 4 üniversite bulunmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla Bosna Hersek'teki Saraybosna, Zenica, Tuzla ve Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde 352 öğrenci Türkçe eğitimi almıştır. Bunun yanı sıra Bosna Hersek'in 3 şehrinde merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsünün 2009 yılından bu yana toplam öğrenci sayısı 6.607 olmuştur. Yunus Emre Enstitüsünün Bosna Hersek'te Tercihim Türkçe Projesi'nin yanı sıra medreselerde Türkçe öğretimi için uyguladığı "Türkçe Vakti Projesi" ve kreş çocuklarına Türkçeyi tanıtmayı hedefleyen "Okul Öncesi Türkçe Projesi" vardır. Bu projeler sayesinde de farklı yaş gruplarından onlarca öğrenci Türkçeyle tanışmaktadır. Ayrıca Maarif Vakfı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Saraybosna'da aktif olarak eğitim hayatına başlamıştır ve bu okul bünyesinde de Türkçe dersi yabancı dil olarak okutulmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi, karşılaşılan sorunların tespit edilip sorunlara çözüm önerilerinin sunulması, alanda çalışan kurum ve kuruluşların önerilerden hareketle dil öğretim politikalarına yön vermesi yabancılara Türkçe öğretiminin geleceği açısından önem arz etmektedir. Bugün Türkçenin gerek genel gerekse farklı ülkelerde öğretimiyle ilgili akademik çalışmalar yapılmakta, ders kitabı ve materyaller hazırlanmaktadır.

Buradan hareketle bu çalışmada Bosna Hersek'te Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ele alınacak, bu sorunların kaynağının ne olabileceği üzerine değerlendirmelerde bulunulacak ve tespitlerden hareketle sorunlara çözüm önerileri sunulacaktır.

1. Yazma Becerisi

Dil öğretiminin planlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için 2001 yılında Avrupa Konseyi *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*ni yayımlamıştır. Çerçeve metne göre hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programları*nda ve ders kitaplarında dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak dörde ayrılmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlama, konuşma ve yazma anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Konuşma ise kendi içerisinde sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

> İnsanların önce anlama becerileri ardından anlatma becerileri gelişmektedir. Zira anlamadığımız bir şeyi anlatmak mümkün değildir. Henüz anne karnındayken gelişmeye başlayan dinleme becerisi, bireyin herhangi bir yardım almadan geliştirebileceği bir beceridir. Duyma yetisi ile gelişmeye başlayan dinlemeyi konuşma becerisi izler. Bebekler konuşma becerisi gelişmeden önce dinlerler ve çeşitli taklitlerle konuşmayı kendi kendilerine öğrenirler. Konuşma becerisinin ortaya çıkışında fiziksel özellikler tam olduğu ve bireye yeterli uyarıcı geldiği sürece herhangi bir sorun yaşanmaz. Birey eğitim almadan, okula gitmeden de hayatını dinleme ve konuşma becerilerini kullanarak geçirebilir. Ancak okuma ve yazma becerisi kendi kendine ortaya çıkmaz ya da anne karnında gelişmeye başlamaz. Okuma için materyaller ve bu materyallerdeki sembolleri çözmek ve anlamak için de

> bir öğreticinin yol göstermesi gerekmektedir. Yazma ise okumaya göre daha çok yeterlik isteyen bir beceridir. Yazma becerisi için hem sembollerin öğrenilmesi hem de anlamadan sonra ortaya çıkan anlatma sürecinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini oluşturan bu yeterliklerin bir öğretici olmaksızın kendi kendine ortaya çıkması mümkün değildir (Takıl, 2016, s. 301).

Yazma becerisinin öğretiminde öğreticilere çok iş düşmektedir. Nitekim “Yazma eylemi bir düşüncenin ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır. Yazma eyleminde, konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır. Bir yazıyı yazıp bitirdikten ve muhatabına ulaştırdıktan sonra geri dönüp onu düzeltme imkânı yoktur. Bu nedenle yazma düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır” (Yıldız vd. 2006, s. 203). Bütün bu süreçte öğrenicinin yanında olacak ve ona yol gösterecek kişi ise öğreticidir.

Yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesi, kişilerin bilişsel gelişimleriyle doğru orantılıdır. İnsanlar kendilerini en rahat ana dillerinde ifade edebilmektedir. Dolayısıyla yeni bir dil öğrenen kişilerin o dili “Biliyorum.” diyebilmesi için o dilde konuşması ve yazması en önemli kıstastır. Öğrenilen dilde bir şeyler üretmeye başlayan kişi, zamanla hedef dilde daha rahat iletişim kurmaya başlayacaktır. Üretimin başlaması için ise kişinin önündeki iletişim engelini kaldırması gerekmektedir. Birçok kişi farklı bir dilde konuşulanları anladığını fakat konuşamadığını ve yazamadığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu tip insanlar aslında o dili bildiklerini iddia edecek konumda değillerdir. Bu durumdan rahatsız olan pek çok kişi, hedef dili öğrenmek için o dilin ana dili olarak konuşulduğu yerlerde dil okuluna gitmekte; iletişim kurma ve temel ihtiyaçlarını giderme ihtiyacı kişinin hedef dilde konuşma engellerini zamanla ortadan kaldırmaktadır. Bu tip durumlarda önceleri insanlar hedef dilde çok fazla hata yapabilmekte, zamanla hedef dili kullanımları kolaylaşmakta ve hata miktarı azalmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde konuşma ve yazmada yaşanan sorunlara ilişkin çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir (Barın, 2006; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Boylu, 2014; Yılmaz, 2015; Boylu ve Çangal, 2015; Uçak ve Gökçü, 2015; Tunçel, 2015; Boylu ve Başar, 2015; Genç, 2017). Yapılan çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimini farklı açılardan ele almış, sorunları tespit etmiş ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunmuştur. Dil öğretimi uzun bir süreçtir. Öğrencilerin dil öğretim süreçlerinde karşılaşacakları sorunların aşılması ancak gerçekleştirilecek benzer akademik çalışmalarla mümkün olacaktır.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Herseklilerin yazma becerisini geliştirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları yanlışları belirlemek; tespitlerden hareketle problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Herseklilerin yaptıkları;

1. Ses bilgisi hataları nelerdir?
2. Biçim bilgisi hataları nelerdir?
3. Söz dizimi hataları nelerdir?
4. Yazım yanlışı hataları nelerdir?

3. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 23).

“Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.” (Karasar, 2010, s. 77).

4. Evren-Örneklem

Bosna Hersek’te özel dil öğretim merkezlerinde, medreselerde ve Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğretilmektedir. Bu nedenle araştırmanın evrenini Bosna Hersek’te Türkçe öğrenen Bosna Hersekliler, örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mostar Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Mostar, Konjic ve Stolac şehirlerinde Türkçe öğrenen 180 öğrenci oluşturmaktadır.

5. Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan veriler kurs süresince öğrenicilere verilen yazma ödevlerinden ve öğrenicilerin kur sonu sınavlarındaki yazma bölümlerinden toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 242).

Araştırmanın verilerini oluşturan yazma kâğıtları okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra öğrenicilerin yaptıkları hatalar ses bilgisinde, biçim bilgisinde, söz diziminde ve yazımda yapılan hatalar şeklinde dört gruba ayrılmış; bulguların yorumlanmasında Yunus Emre Enstitüsünde derse giren okutmanların görüş ve tespitlerinden yararlanılmıştır.

6. Yazım Yanlışları

6.1. Ses Bilgisi Yanlışları

6.1.1. Ünlü Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sabah saat onde. (onda-A1)
- Bisiklet sürmeyi sevar. (sever-A1)
- Bosna Herseklıyım. (Bosna Hersekliyim.-A1)
- Evimde temizlık yapariz. (temizlik/yaparız-A2)
- Benim notlarime bakip karar vereceğim. (notlarıma/bakıp-A2)
- Yirmi iki Ağustos’ta Saraybosna’dan hareket edip iki Eylul’da dönereceğız. (Eylül’de/döneceğiz-A2)

6.1.2. Seslerin (ı-i, o-ö, u- ü) Karıştırılması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Onun aile çok ıyı ınsanlar. (iyi/insanlar-A1)
- Ben çok çalışıyorum çunku sınav var. (çünkü-A1)
- Ötobüs kullanacaksın çünkü uzak değil. (otobüs-A1)
- Doktora çok körktüm ve çok aladım. (korktum-A2)
- Camının onunde çok kalabalık olur. (caminin önü-A2)
- Bizim ulkemizde çok Bayramımız var (ülkemizde-A2)

6.1.3. Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Konya’da Mevla’nın kabır var. (kabri-A2)
- Sana eski şehiri gostereceğim. (şehri-A2)
- Karınim çok ağrıyordu, ve ateş vardim. (karnım-A2)

- Kafam ağrıyordu ve burunum kıpkırmızıydı (burnum-A2)
- Ilk gun Eski çarşısını şehirni gezeceğiz ve orada kahve içeriz. (şehri-A2)

6.1.4. Ünsüz Benzeşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sekizinçi sinifte öğrencısi. (sekizinci-A1)
- Konjıc'da yaşıyor ama Saraj Bosna'da okula gidiyor. (Konjiç'te-A1)
- Konjic'da yaşıyorum ve Mostar'da fakulte gıdıyorum. (Konjiç'te-A1)
- Ben Mostar Üniversitende öğrenci ve kreşde çalişiyorum. (kreşte-A1)

6.1.5. Ünsüz Ötümlüleşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Uç çocugum var. (çocuğum-A1)
- Orada çok güzel hisetiyorum. (hissediyorum-A1)
- Her sabah kahvaltı etiyoruz. (kahvaltı ediyoruz-A1)
- Yorgan aldım ama yardım etemedi. (edemedim-A2)
- Annemle ve ablamla pastayı ikram etiyoruz. (ediyoruz-A2)
- Doktor hep vücütüm baktı ve ilaç reçete ilaçları için Verdi. (vücudum-A2)

6.1.6. Ünsüz Ötümsüzleşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Şehre gitmek istiyorum ve kebab yemek istiyorum. (kebap-A1)
- Zaman çok hızlı geçiyor ve bizim hedeflerimiz bu sebebden değiştire bilirler. (sebepten-A2)
- Üç kitabim var. Bir kitab hakkında edebiyat ve popular tiyatro sanatı. İkinci ve üçuncu kitablar şiir. (kitap/kitaplar-A2)
- Geze planimiz sana daha önce gönderiçektim ama bir kaç kuçuk şeyleri değiştirdik ve bu sebebden hala göndermedim. (sebeple-A2)

6.1.7. Ünsüz Türemesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- İnsan çok tuhaf hisetiyor. (hissediyor-A2)
- Başarılı insanlar sırı bilmiyorum. (sırrını-A2)
- Orada çok güzel hisetiyorum. (hissediyorum-A1)

Bu bölümde öğrenicilerin yazma kâğıtlarında yer alan ses bilgisi yanlışlarına yer verilmiştir. Öğrenicilerin yazma kâğıtlarının yanı sıra Bosna Hersek'te çeşitli kurumlarda görev yapmış veya yapmakta olan öğreticilerden de ses bilgisi hataları ile ilgili görüşler alınmıştır. Öğreticilere yöneltilen "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Boşnakların ses bilgisinde yaptıkları hatalar nelerdir?" sorusuna Ö1 ünlü uyumu; Ö2 ünlü düşmesi ve ünsüz yumuşaması; Ö3 ünsüz sertleşmesi ve yumuşaması; Ö4 ünlü harflerin yanlış yazılması, ünsüz yumuşaması ve ünsüz benzeşmesi; Ö5 ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ses düşmesi şeklinde cevap vermiştir. Ö6 ise öğrencilerin ses bilgisiyle ilgili kuralları öğrenmekte zorlanmadıklarını ancak dikkatsizlikten dolayı hatalı yazdıklarını ifade etmiştir. Türkçe, latin temelli Türk alfabesinin kullanıldığı Ural-Altay dil ailesine mensup bir dil iken Boşnakça latin temelli Boşnak alfabesinin kullanıldığı Hint Avrupa dil ailesine mensup bir dildir. Öğrenicilerin ses bilgisi ile ilgili yaptıkları hatalar incelendiğinde genel olarak hataların alfabelerdeki ve dil yapılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Boşnakçada ı-ö-ü sesleri bulunmamaktadır. Öğrenici kelimeleri yazarken ı-i, o-ö, u-ü seslerini alfabe farklılığından kaynaklı karıştırmaktadır. Bunun için Türkçede yazmanın aşamalarından biri olan "alfabe" öğrenimi aşamasında seslerin kavratılmasına ciddi anlamda önem verilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak Türkçede ses olaylarının doğru öğretilmesi telaffuz, vurgu ve tonlama açısından çok önemlidir (Barın ve Demir, 2006, s.

258). Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde ses uyumlarının (büyük ve küçük ünlü uyumu), (ünsüz benzeşmesi ve ünsüz yumuşaması) öğretilmesi aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Fakat günümüzün eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenciye sadece bilgi vermekten ziyade, öğrenciye öğrenmeyi öğretmek ve öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edecek etkinlikler yapmak dikkat etmemiz gereken en önemli hususlardır (Temizyürek vd., 2002, s. 591).

6.2. Biçim Bilgisi Yanlışları

6.2.1. Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Teatroya gideceiz. (gideceğiz-A1)
- Bisiklet sürmeyi sevar. (sever-A1)
- Tatil bize iyi gelicak. (gelecek-A1)
- Tatıle 10 gün sürumek. (sürüyor-A2)
- İki hafta çabuk geçicek. (geçecek-A2)
- Sene ne düşunuyor? (düşünüyorsun? -A2)

6.2.2. Ek Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Herkes çok mutluyuz. (mutlu-A1)
- Kardaşlar değilim. (Kardeş değiller-A1)
- Ben çok mutlu sen için. (mutluyum-A1)
- Bu araba minibüstir. (minibüstür-A2)
- Benım aılem ve ben çok ıyım. (iyiyiz-A2)
- Bir gece kiz kardeşim ıle evde olduk. (evdeydik-A2)

6.2.3. İyelik Eki ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Saçlarız aynı rengi. (saçlarımız-A1)
- Onun kocam bankada işler. (onun kocası-A1)
- Onların adımlar Rijad ve Amar. (onların adları-A1)
- Bizim fütbölcülar oyun oynuyorlar. (Bizim futbolcularımız-A2)
- Sonra benim köye gideceğiz ve oraya biraz keyficeğiz. (benim köyüme-A2)
- Divan'da bizim geleneksel yemeyiz yiyeceğız. (bizim geleneksel yemeğimizi-A2)

6.2.4. Vasıta Eki ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sara ila tatile gidemey seviyor (Sara'yla-A1)
- Istanbul tarihi ilgileniyorum. (İstanbul'un tarihiyle-A1)
- Faris bisiklete binmek çok seviyor ve her yerde bisikleten gidiyor. (bisikletle-A1)
- Ama zamanlarla bız kutlamaya başladık. (zamanla-A2)
- İlaçları kullandım, soğuk suyunda düş aldım. (suyla-A2)
- Yolunda camiye bir kuzenim görurüm ve o bize birlikte camıye gider. (bizimle-A2)
-

6.2.5. Yalın Durum ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Mostar'da çok güneşli. (Mostar-A1)
- Ben her gün on'da saat çalışıyorum. (on-A1)
- Jasmina çok çalışkanı ve güzel bir kızı. (çalışkan/kız-A1)
- Iki dini bayramları var. (bayram-A2)
- Ben birkaç planlarına yaptım. (plan-A2)
- Bir yıldan önce çok hasta olmuştum. (yıl-A2)

6.2.6. Belirtme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ben de sen çok özledim. (seni-A1)
- Giysiler sen seçebilirsin. (giysileri-A1)
- Bize üzmek istemiyor, yani kardeşime ve beni. (bizi/kardeşimi-A1)
- Matematika tercih ettim. (Matematiği-A2)
- Okulum bitirdim ve o yüzden çok zamanımız var. (okulumu-A2)
- Bir kaç gün önce kadınlar evler bahçeler temizerler. (Evleri, bahçeleri-A2)

6.2.7. Bulunma Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sekizinçi sinifte öğrencısi. (sınıfta-A1)
- Ben fakulteye gidiyorum, yurda yaşıyorum. (yurtta-A1)
- Akşamları evdemiz yemek pişiriyoruz ve yiyoruz. (evimizde-A1)
- Bütün bunlar dengete olmalıdır. (dengede-A2)
- Ağustos tatile gitmeyi planlıyorum. (Ağustos'ta-A2)
- Elektrik fakültesine enerji bölümü okumaya başladım. (Fakültesinde-A2)

6.2.8. Ayrılma Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Dersler sonra genellikle birlikte kahve içiyoruz. (derslerden sonra-A1)
- Doktora çok körktüm ve çok aladım. (doktordan-A2)
- Ama bizim çeşıtli sınavlariden geçmemiz lazim. (sınavlardan-A2)
- Sadece bir hayatımız var ve onun tamamen faydalanmamızı lazım. (ondan-A2)
- Kutlamadan ve yemediktan sonar kadınlar söylüyorlar ve dans edıyorlardı. (yemekten sonar-A2)
- Hasta olduğum çok nefret ediyorum çünkü evden çikamıyorum ve arkadaşlarımla sohbet etmem. (olmaktan-A2)

6.2.9. Yönelme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ailemi benden selam soyle. (ailene-A1)
- Hangi restoran gideceğiz? (restorana-A1)
- Bügün sizi benim annemden bahsedeceğim. (size-A1)
- Sonra biz hepiniz kuçuk hediye alacağım. (hepinize-A1)
- Otobüs Numara 23 bineceksin. (23 numaralı otobüse-A1)
- Ispanya'nın uçakla gideceğim. (İspanya'ya-A2)

- Saray Bosna'da gidebiliriz? (Saraybosna'ya-A2)
- Sonra Elma beni yardım etti çünkü durumda çok kötü. (bana-A2)

6.2.10. Çokluk Ekinin Yazımı ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Mostar'da çok oteler var. (otel-A1)
- Benim kardeşimler çok seviyorum. (kardeşlerimi-A1)
- Bayram günlerinde pek çok korumlar çalışmıyor. (kurum-A2)
- Muzeyı zıyaret edip kuçuk hediye eşyaler alacağız. (hediyeler-A2)
- Şürüparı sevmiyorum ama hastayımken onu içmeyi zorundayım. (şurupları-A2)
- Orada çok okular, sinemalar, katüphaneler, sport salonular var. (okullar/spor salonları-A1)
- Türkçe şarkleri dinlemek en çok seviyor ve evimizde sık sık böyle şarkleri söylüyor. (şarkıları/şarkılar-A1)

Cümle içindeki isimleri başka kelimelerle olan ilişkilerine göre çeşitli hâllere sokan ekler (Korkmaz, 1992, s. 77) olarak tanımlanan hâl eklerinin yabancılara öğretimi başlı başına bir sorundur. Nitekim bu sorun öğrenicilerin yazma kağıtlarından derlenen verilerle ve sahada çalışan öğretmen görüşleriyle de ortaya konmaktadır. Öğreticilere yöneltilen "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Boşnakların biçim bilgisinde yaptıkları hatalar nelerdir?" sorusuna Ö1 ve Ö6 şahıs çekimlerini yanlış kullandıklarını; Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 iyelik ve hâl eklerinde yanlışlıklar yaptıklarını dile getirmiştir.

Türkçenin yabancılara öğretiminde hâl ekleri konusu başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklüktedir. Bu hata genellikle ya hâl ekinin yanlış kullanılmasından ya da hâl ekinin hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır (Kara, 2010, s. 676). Öğrencilerin hâl eklerinin öğretimi sırasında eklere anlam yükleme çabaları ve uygulama aşamasında yeterli başarıyı gösterememeleri yaşanılan zorlukların başında gelmektedir. Öğrencilerin bu ekleri anlamlandırma gayreti, kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşımaları şeklinde açıklanabilir. Eklerin gerekli yerlerde kullanılmaması, gereksiz yerlerde kullanılması, fiillerle kullanımında yapılan hatalar biçim bilgisi hatalarının ana kaynağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları bu hataların hâl eklerinin soyut bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir (Melanlıoğlu, 2012, s. 2409). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin fiiller ve isimler arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve Türkçe anlama-anlatma becerilerini etkili kullanabilmesi için durum eklerini kavramış olması önemlidir (Başar ve Çangal, 2018, s. 157). Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin anlatma becerisi olan yazma ve konuşma becerilerinde en çok yaptığı diğer hata iyelik ekinin kullanımıdır. Hâl ve iyelik eklerinin öğretimi üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

6.3. Söz Dizimi Yanlışları

6.3.1. Cümle Ögelerinin Yanlış Sıralanması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ben çok seviyorum benim ailemi. (Ben ailemi çok seviyorum. -A1)
- Sonra iyi bir film sinemada var. (Sonra sinemada iyi bir film var. -A1)
- Ben çalışıyorum 8 saat her gün. (Ben her gün 8 saat çalışıyorum. -A1)
- Bence ben hanım başarılı. (Bence ben başarılı bir kadınım. -A2)
- Başırılı olabiliriz sadece eğer istiyoruz. (Eğer istiyorsak başarılı olabiliriz. -A2)
- Fakulteye gidiyorum ilerde başarlı bir öğretmen olmak için. (İlerde başarılı bir öğretmen olmak için fakülteye gidiyorum. -A2)

6.3.2. Ad Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Janja bir kardeşi var. (Janja'nın bir kardeşi-A1)
- T-şort, sandalet, elbise, gözlüğü güneş. (güneş gözlüğü-A1)
- Her sabah işe gidiyorum ve plan tatili yapiyorum. (tatil planı-A1)
- Kardeşlerim adiları Lamija ve Ismihana. (kardeşlerimin adları-A1)
- Mostar'nın sembolü Eski köprü ve Neretva. (Mostar'ın sembolü-A1)
- Dayım karın adısı Maida ve o otuz sekiz yaşında. (dayımın karısının adı-A1)
- Yıldaki her gün arkadaşlarımla onu düşünürüm. (yılın her günü-A2)
- Yolunda camiye bir kuzenim görurüm ve o bize birlikte camıye gider. (cami yolunda-A2)

6.3.3. Sıfat Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- İki bayramız var. (İki bayramımız-A2)
- Çarşamba boş zaman var. (boş zamanım-A1)
- Benim en iyim arkadaşımın adı Nuceyma. (en iyi arkadaşımın adı-A1)
- Kahverengi saçılı ve kahverengi gözleri. (kahverengi saçlı ve kahverengi gözlü-A1)

6.3.4. Özne Yüklem Uyumsuzluğu ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Sen nereye gitmek istiyorum? (istiyorsun-A1)
- Sonra biz hepiniz kuçuk hediye alacağım. (alacağız-A1)
- Sara matematik sevmiyorum ama tarih seviyor. (sevmiyor-A1)
- Ben ne istiyor? (istiyorum-A2)
- Bayramda herkes erken kalkarız. (kalkar-A2)
- Babam ve ağabeyim camiden geldik. (geldi-A2)

Ural Altay Dil Ailesi'nden olan Türkçenin söz dizimi özne+nesne+yüklem şeklinde iken Hint Avrupa Dil Ailesi'nden olan Boşnakçada söz dizimi özne+yüklem+nesne şeklindedir. Ayrıca Türkçenin sondan eklemeli, Boşnakçanın ise çekimli bir dil olması öğrenicilerin özne yüklem uyumsuzluğu yapmalarını beraberinde getirmektedir çünkü öğrenicilerin ana dili, hedef dilin öğrenimini etkilemektedir (Çangal ve Hattatioğlu, 2016, s. 86). Bosna Hersek'te görev yapan öğreticilerin "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Boşnakların söz diziminde yaptıkları hatalar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar yazma kağıtlarından derlenen hataları destekler niteliktedir. Öğreticilere göre Boşnaklar genellikle tamlamaların yazımında ve özne yüklem uyumunda sorun yaşamaktadır.

6.4. Yazım ve Noktalama Yanlışları

6.4.1. Kelimelerin Yanlış Yazımı ile İlgili Yanlışlar

- teatro seviyor. (tiyatro-A1)
- Bence harkes mutlu olacak. (herkes-A1)
- Her zamanda yanlız değilim. (yalnız-A1)
- Mine mesleğı avokattır. (avukatlıktır-A1)
- Erkek kardeş Samed, taxi şoforu. (taksi şoförü-A1)

- Tatilde Antaliya'ya gitmek istiyorum. (Antalya'ya-A1)
- Belki de herkez bunu duşunemiyor ama öyle. (herkes-A1)
- çok hobisi var: kitap okuyor, resim yapiyor, fotoraf çekiyor. (fotoğraf-A1)
- Doctor bana ilaç verdi. (doctor-A2)
- Öylen biz playa gideceğiz. (öğlen/plaja-A2)
- Benim en sevgili dizi izledim. (sevdiğim-A2)
- Ayrıca mezarlar zijaret ediyorlar. (ziyaret-A2)
- Her zaman pozitiv düşünmek lazım. (pozitif-A2)
- Espanya'da Kordoba şehri gezeceğız. (İspanya'da-A2)
- Ben çok enteresant planım var, sen görebilirsin. (enteresan-A2)
- Bu günü kadınları köafouru giderler ve özel makyaj yapar. (kuaföre-A2)
- Bir kaç ay önce seminare Belgrade gıttım, yani arkadaşlarla gıttım. (Birkaç/seminer-A2)

6.4.2. Büyük Harflerin Yazımı ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Bizim ulkemizde çok Bayramımız var. (bayramımız-A2)
- Ne zaman eve geldim annem bana ilaçlari Verdi (verdi-A2)
- Şimdi türkçeyi okuyorum ve türkçeyi öğrenmek istiyorum. (Türkçe-A2)
- Burada insanların boşnakça ve biraz ingilizce dili konuşur. (Boşnakça/İngilizce-A2)
- Bundan sonra Buna nehrinden su içecegiz çunku serin ve sağlıklı. (Buna Nehri'nden-A2)
- Elektrik fakültesine enerji bölümü okumaya başladım. (Elektrik Fakültesinde Enerji Bölümü-A2)

6.4.3. Noktalama İşaretleri ile İlgili Yapılan Yanlışlar

- Ben Blagajda yaşiyorum. (Blagaj'da-A1)
- Ben çok işin var, ama ben gelicam. (var ama-A1)
- Sigara içtim, ve sağlıksız yemeği yedim. (içtim ve-A2)
- Saraybosnaya piknığe gitmeliydim. (Saraybosna'ya-A2)
- Kayseri'den Göremey'e otubüsle gideceiz. (Göreme'ye-A2)
- Biz çok çaba göstermemizi lazım, çünkü bugün hayat hiç kolay değil. (lazım çünkü-A2)
- Bundan sonra Buna nehrinden su içecegiz çunku serin ve sağlıklı. (Buna Nehri'nden-A2)

Yazım ve noktalama işaretlerinde yapılan hatalarla ilgili Bosna Hersek'te görev yapan öğreticilerin görüşlerine göre Boşnaklar kelimelerin yazımında, noktalama işaretlerinde ve büyük harflerin yazımında çeşitli hatalar yapmaktadır. 1463 yılında Osmanlı idaresine giren, Türk dili, kültürü ve edebiyatıyla tanışan halk zamanla Türkçe kelimeleri kullanmaya başlamış ve Türkçeden Boşnakçaya ödünçlemeler yapmıştır. Tanınmış bir Boşnak hukukçu olan Abdullah Şkaljiç'in 1966 yılında Türkizmler üzerine yaptığı çalışma sonucunda Türkçeden Boşnakçaya 8742 adet kelimenin geçtiği tespit edilmiştir (Karciç ve Çetin, 2015, s. 539). Ödünçlemelerin yanı sıra kelimelerin yanlış yazımındaki etki, alfabelerdeki sesleri karşılayan harflerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Türkçedeki "y" sesini Boşnakçada "j" şeklinde yazmaları yukarıdaki kelimelerde görülen yazım yanlışlarını açıklamaktadır. Büyük harflerin ve noktalama işaretlerini kullanımı ile ilgili yapılan yanlışlar da ana dillerinden yapılan aktarımlardan kaynaklanmaktadır.

7.Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim, iş bulma, hobi, savaş döneminde Türkiye'ye göç etmiş akrabalarıyla iletişime geçme gibi çeşitli nedenlerle (Çangal, 2013) Türkçe öğrenen Boşnakların yazma becerisinde yaptıkları hataları tespit etmeye çalıştık. Yapılan bu çalışmanın sonunda öğrencilerin yaptığı hataların temelinde;

1. Türkçe ve Boşnakçanın farklı dil ailelerine mensup olması,
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yetersiz olması,
3. Öğrencilerin ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapması,
4. Öğrenicilerin sınıf ortamı dışında hedef dilde pratik yapma imkânına sahip olmaması,
5. Öğrenicilerin ana dilinde yazma alışkanlığına sahip olmaması gibi nedenler yatmaktadır.

Türkçe ve Boşnakça farklı dil ailelerine mensuptur. Türkçe ve Boşnakça latin temelli alfabelere sahip olsa da Boşnakçada ı, ö ve ü sesleri yoktur. Bu sebeple bu harflerin sesletiminde ve yazımında sorun yaşanmaktadır. Ayrıca Türkçenin sondan eklemeli yapısı beraberinde ünlü uyumunu getirmektedir. Boşnakça ise çekimli bir dil olduğu için diğer Hint Avrupa dillerinde olduğu gibi kelime kökleri değişikliğe uğramaktadır. Türkçenin matematiksel yapısı öğrenim açısından kolaylıklar sağlasa da ses uyumlarında çeşitli hatalarla karşılaşılmaktadır. Boşnakçada büyük ve küçük harflerin yazımı Türkçedeki gibi olmadığı için Boşnakların büyük yazmaları gereken kelimeleri küçük (dil adları gibi), küçük yazmaları gereken kelimeleri büyük yazdığı sıklıkla görülen hatalardandır. Ayrıca yıllarca Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde yaşayan Bosnalılar Türk dilinden yaptıkları ödünçlemeler sonucu Türkçe kelimeleri Boşnakçadaki gibi (buyrum, jastik gibi) yazabilmekte ve bu konuda da olumsuz aktarımlar yapmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders içerisinde en kolay ulaşılabilen materyal ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin öğrenicilerin özgün ve yaratıcı yazmalarını teşvik edecek nitelikte olmasının yanında diğer becerilerle eşit düzeyde etkinliklere yer vermesi de önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yeniden yazma, cümle tamamlama, boşluk doldurma, cümle yazma, paragraf tamamlama, boşluk doldurma, kontrollü yazma, güdümlü yazma etkinlikleri ağırlıktayken yaratıcı yazma etkinlikleri oldukça sınırlıdır. Öğrenicilerin yaratıcı ve özgün yazma çalışmaları yapması ek materyallerle desteklenmelidir.

Öğrenicilerin çoğu ana dilinden hedef dile olumsuz aktarımlar yapmaktadır. Bu aktarımlar söz diziminde, eklerin kullanımında, harflerin yazımında, sözcüklerin yazımında karşımıza çıkmaktadır. "Ben çalışıyorum 8 saat her gün. (Ben her gün 8 saat çalışıyorum)" örneğinde olduğu gibi söz diziminde yapılan yanlış ilerleyen seviyelerde bile karşımıza çıkabilmektedir. Öğrenicilere yazma etkinlikleri yaparken Türkçedeki söz dizimi sıklıkla hatırlatılmalıdır.

Bosna Hersek'te Yunus Emre Enstitüsünün açtığı kurslarda Türkçe öğrenen Boşnaklar, sınıf ortamı dışında Türkçeyi aktif olarak kullanma ve pratik yapma imkânına sahip değildir. Kursiyer lise öğrencisiyse ve okulda Türkçeyi seçmeli yabancı dil olarak seçtiyse bile okullardaki Türkçe derslerini yerel Türkçe öğretmenleri ana dili kullanarak verdiği için öğrenici bilgilerini etkili bir şekilde pekiştirememektedir. Hem üniversitedeki Türkoloji bölümünde hem de Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen kursiyerler, diğer kursiyerlere oranla daha fazla imkâna sahip olsalar da öğretmen görüşlerine göre Türkoloji bölümündeki derslerin bir kısmının Boşnakça yapılması ve Türkçe ders sayısının az olması gibi sebeplerle öğreniciler benzer hataları yapmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre Türkçe yazma etkinliklerine katılım konusunda da öğrenicilerde büyük bir motivasyon eksikliği bulunmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri ise öğrencilerin ana dilinde yazma alışkanlığına sahip olmaması, özgüven eksikliği ve henüz üretici dil kullanımına geçememiş olmasıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrenicilerin önce ana dillerinde yazma alışkanlığı kazanması, sonrasında da hedef dilde yazmaya motive olması gerekmektedir. Bugün yazma becerisinde problem yaşayan öğrenicilerin çoğu ana dillerinde de yazı yazma alışkanlıklarının olmadığını belirtmekte, bir kısmı ise hedef dilde yazmayı başaramayacaklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin ilgisini çekecek bir konuda, hayal dünyalarını harekete geçirici çalışmalar yapmaksızın onların yazma becerilerini sınamaya kalkmak, öğreticilerin öğrenicilere bir konu verip (atasözü vb.) öğrenicilerden bu konuda bir kompozisyon yazmalarını istemek doğru değildir. Bu tip etkinlikler öğrenicileri yazmadan soğutur. Bu nedenle öğrenicilere kendilerini rahat ifade edebilecekleri en az üç konu verilmeli ve yazacakları konuyu kendilerinin seçmesine imkân tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenler yazma ödevi vermeden önce ödevi nasıl yazacaklarını, nelere dikkat etmeleri gerektiğini farklı konular üzerinde uygulamalı olarak öğrencilere göstermelidir (Barın, 2006, s. 28).

"Yazma sürecinde dilbilgisel boyut oldukça belirleyici bir etkendir. Konuşma ediminde dilin dilbilgisel kurallara uygun olarak kullanılması çok belirleyici bir ölçüt olmazken yazma ediminde dilin kurallarını uygulama daha ön plandadır" (Genç, 2017, s. 34). Yabancılara Türkçe öğretirken temel seviyeden itibaren öğrenicilere yazma kuralları verilmeli, öğrenicilerin yanlış yazma kaygısı taşımaları engellenmelidir. Öğrenicilerin ön yargılarını kırmak ve onları yazmaya teşvik etmek için onların ilgisini çekecek, güncel konularda yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrenicilerin sıkılmayacağı konularda çok uzun olmayan yazılar öğrenicilere yazdırıldıktan sonra akran değerlendirmesi veya öğretici değerlendirmesi yapılarak öğrenicilere geri bildirim verilmeli, sık gerçekleştirilen hataların üzerine gidilerek öğrenicilerin hatalı kullanımların doğrusunu öğrenmesi sağlanmalıdır. Hedef kitlenin özellikleri öğretici tarafından iyi bir şekilde gözlemlenmeli; kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda çalışmalar yapmalı, hedef kitlenin motivasyonunu engelleyecek seviyeüstü çalışmalardan kaçınmalı, güdülenmeyi artıracak çalışmalar yapılmalıdır. Öğretici, öğrenicilerin ana dilinin yapısal özelliklerine hâkim olmalı, olumsuz aktarımların önüne geçecek materyaller üretmeli, yabancı dilde yazma eğitimi için planlı çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

Barın, E. (2006). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi*, Belleten, (1), 21-32.

Barın, E., ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi.* Ankara: Öncü Kitap.

Başar, U. ve Çangal, Ö. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Cilt 7, Sayı 19, 155-189.

Boylu, E. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri*, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 6(2), 335-349.

Boylu, E. ve Başar, U. (2015). *Yurt Dışında Türkiye Türkçesi Öğrenen Türk DillilerinYazılı Anlatım Hataları: İran Örneği,* Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5), 324-338.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(1), 349-368.

Büyükikiz, K., K. ve Hasırcı, S. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (22. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çangal, Ö. ve Hattatioğlu, A. (2016). *Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri.* Mustafa Kurt (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 2* içinde (s.71 - 112.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Genç, H., N. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama*, Dil Dergisi, 168(2), 31-42.

Kara, M. (2010). *Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(3), 661-696.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karciç, A. ve Çetin, M. (2015) *Bosna Herseklilere Türkçe Öğretimi Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkçede ve Boşnakçada Çatı, Turkish Studies*, 10 (15), 535-562.

Korkmaz, Z. (1992), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2012), *Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma,* Turkish Studies, VII (4), 2401-2411.

Sarıkaya, O. ve Zunić, N. (2014). Bosna'da Değişmeyen "Fatih" Algısı, *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 3*(2), 286-304.

Takıl, N., B. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği,* Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(1), 299-312.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2002). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Tunçel, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2, 107-135.

Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği),* Journal of Turkish Language and Literature, 1(2), 221-228.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de *Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar*, Route Educational and Social Science Journal, 2(1), 130-147.

ÇİZGİ FİLMLERİN ÇOCUKLARIN HAYATLARINDAKİ YERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih KANA
Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Şelale DİNLEMEZ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Yusuf Mete ELKIRAN
Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı çizgi filmlerin çocukların hayatlarındaki yeri ile ilgili Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerin çocukları hayata hazırlamasında "hayatı öğrenme, davranışlarını belirleme (olumlu/olumsuz), hayal dünyasını oluşturma, duyusal, bilişsel, yaratıcı iletişim" açısından etkileri olduğunu; çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocukların üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları popüler kültür öğelerini; teknoloji (bilgisayar, tablet, tv), fast food, sosyal medya, moda, oyun/oyuncak, müzik ve selfi olarak belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı), erkek (iş yaşamı) olarak ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, Türkçe öğretmeni adayları, durum çalışması.

GİRİŞ

Çizgi film, belli bir iletiyi simgesel olarak anlatan canlandırma sanatıdır (Ekici, 2015: 71). Tanımı çok basit görünmesine rağmen bu kavramın günümüzdeki yeri ve etki alanı oldukça geniştir. Bu kavramın etki alanında yer alan ve en büyük izleyici kitlesini oluşturan grup ise çocuklardır. Bir anlamda bir ülkenin daha da genişletecek olursak dünyanın geleceğini oluşturan çocuklar büyük bir hassasiyetle yetiştirmesi gereken en değerli varlıklardır. İçinde bulunulan zaman nedeniyle çocuklar, kitle iletişim araçlarıyla iç içe bulunmakta ve bu araçlara rahatlıkla ulaşmaktadırlar. Bu araçlar da çocukların çizgi filme ulaşmasını kolaylaştırmakta ve çizgi film izlerken geçirdikleri süreyi de bir hayli arttırmaktadır. Günümüzde zaten sürekli iş yerinde olan ve çocuklarıyla yeteri kadar vakit geçirip ilgilenemeyen babalara ek olarak çocuğuyla birebir ilgilenen anne sayısı azalmakta buna karşın çalışan, yoğun iş temposunda sürekli bir koşuşturma içinde bulunan anne sayısı artmaktadır. Bu nedenle çocuk, ailelerinden çok çizgi filmlerle baş başa kalmakta ve ailelerinden öğrenmeleri gereken bilgi ve becerilerin çoğunu çizgi film aracılığıyla öğrenmektedir.

Çizgi filmler çocukların ilgiyle ve severek izlediği animasyonlardır. Bu yayınlar, çocukların gelişim dönemleri ve yaşları dikkate alınarak çocukların gelişimini desteklemek amacıyla hazırlandığı takdirde hem eğitici öğretici hem de eğlendiren birer araç olabilirler. Bu amaçlar bir kenara bırakılarak hazırlandığı ve farklı amaçlar gözetildiği takdirde ise çocukların hayatlarına yön veren temel yaşantılarına ilişkin bilgileri öğrendikleri çocukluk dönemlerinde çocukların bilinçaltına 'öfke, güvensizlik, korku, sınırsız bir hırs, kötülük ve şiddet' yerleştiren zararlı birer araç haline gelecektir. Bu nedenle çizgi filmler hazırlanırken oldukça dikkatli davranılmalı ve pedagog gibi uzmanların görüşlerine de başvurulmalıdır. Çizgi filmler gerçeği değil gerçek dünyanın yanılsamalarını aktardığı için ve çocuklar gerçek, hayal ayrımını yapamadıkları için içerik ve ileti konusunda da ayrıca hassasiyet gösterilmelidir. Gerçek ve hayal ayrımını yapamayan ve model alarak, taklit yoluyla öğrenen çocuk için televizyon dediğimiz araç öğretmen edasıyla öğretici bir konumdadır. Çocuk gerçek dünyanın bir kutu içerisine konulduğunu düşünmekte ve bu kutudan izlediklerini duyduklarını gerçek dünyada uygulamaktadır. İşte bu yüzden çocuklar Süperman gibi uçmaya çalışmakta ve izledikleri şiddet içeren senaryoları arkadaşları üzerinde uygulamaktadır. 'Yapılan araştırmalarda elde edilen bir örnekte "İngiltere'de 5 yaşındaki bir çocuğun annesiyle alışveriş yaparken hiç tanımadığı 2 yaşındaki bir çocuğa bıçakla saldırdığı ve çizgi filmlerdeki gibi onun ölmeyeceğini düşündüğü ifade etmiştir' (Torun, 2010, s. 99; akt. Karakuş, 2015, s. 252).

Önemli bir ifade aracı olan televizyonlar dikkatli davranılmadığı takdirde çocukların dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Bu etkilerden ilki kullanılan sözcük sayısındaki sığlık yüzünden çocukların kelime dağarcıkları da sığlaşarak kısırlaşabilir. İkincisi de yabancı menşeli çizgi film sayısındaki fazlalık ve yerli yapımlarda bile bulunan içinde bulunduğumuz popüler kültürün etkisinde kalmamız nedeniyle Türkçemiz özensiz, yanlış ve yabancı özentili kelimelerle dolu olarak dilimizi yozlaştırmaktadır. "TV karşısında uzun süre (günde 1-2 saatin üzerinde) kalan 0-3 yaşlar arasındaki çocuklar, aileleri ile özellikle de bakımları3nı üstlenen kişi ile iletişim kuramamaktadır. Bunun sonucunda da, anlamlı heceleme, ses çıkarma, konuşma, cümle kurabilme gibi dil becerilerinde yetersizlikler görülmektedir (Haktanır, 2009; akt. Ekici, 2015: 74)".

Çizgi filmler çocukların fiziksel gelişimini de etkilemektedir. Daha konuşmasını öğrenmeden televizyonla uzun süreler geçiren çocuk okumayı öğrenmede fazla çaba göstermemekte, zihinsel yaratıcılığı azalmakta ve dikkat bozucu olduğu belirlenen televizyonun olumsuz etkiler ortaya çıkardığı araştırma bulguları içinde ye almaktadır. Ayrıca aşırı bir biçimde televizyon karşısında vakit geçiren çocuk okumaktan, sosyal faaliyetlere katılarak sosyalleşmekten uzaklaşarak asosyalleşerek dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynamaktan bile uzaklaşmaktadır. Burada önemli olan her şeyin azı karar çoğu zarar mantığıyla çocukları tamamen televizyonlardan uzak tutarak hiç televizyon izletmemek tabiri caizse televizyonu bir canavar gibi göstermek değil televizyon üzerinde bir kontrol mekanizması kurarak izleyecekleri içerikler ve süreler üzerinde hâkimiyet kurarak çocukların gelişimini olumlu yönde katkılar getirecek şekilde kullanabilmektir.

Taklit yoluyla öğrenen ve gördüklerini iyi kötü ayrımı yapmadan zihnine yerleştiren ve iyiyi de kötüyü de normal olarak algılayan çocukları etkilemek çok kolaydır. Yaşamlarının ilk yıllarında kişiliklerinin şekillendiği ve bu şekillenmenin ileri yaşamların da nasıl bir karaktere sahip olacaklarını belirleyen bu çocukluk döneminde olabildiğice hassas davranılması gerekir. Walt Disney- kurucusu ve isim babası olan Walt Disney'in "Çocuğun zihninin boş bir defter olduğunu düşünürüm. Yaşamın ilk yıllarında bu deftere çok şey yazılır. Bu yazıların niteliği, çocuğun yaşamını derinden etkiler." (Muratoğlu 2009: 77-78) demiştir. Günümüzde çocuklarının içinde bulunduğu zamanın gereklerine uygun ihtiyaçlarını karşılamak ve daha rahat bir yaşam sunmak isteyen ebeveynler, çocuklarını ucuz bakıcı yada ücretsiz eğitmen olarak adlandırabileceğimiz televizyonla baş başa bırakmakta televizyonu kendilerine yardımcı olan bir araç gibi görmekte fakat nasıl bir tehlikeyle karşı karşıya olduklarını görmemektedirler. Sadece çalışan ebeveynlerin değil evde kendisine ayak bağı olmasını, şımarıklık yapmasını istemeyenler de çocuklarını televizyona mahkûm etmektedirler. Etrafımız 21. Yüzyılın hızla gelişen teknolojik araçlarıyla çepeçevre sarılmışken çocuklarımızda apartmanlarda doğayı yeşili görmeden toprağa el sürmeden, arkadaşlarıyla dışarıda oyun oynayamadan çocukluklarını geçirmekte ve sokakta arkadaşlarıyla gönüllerince koşup eğlenerek atacakları enerjilerini televizyon tablet ve bilgisayar oyunlarıyla atmaya çalışmaktadırlar. Özellikle büyük ilgiyle severek ve eğlenerek izledikleri çizgi filmlerde verilmesi gereken değerler dostluk, arkadaşlık, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı vb. gibi milli ve evrensel değerlerdir. Ama her yapım üreticisine ait ideolojiyi ve kültür özelliklerini yansıtır. Genelde yabancı yapım meşeli hangi ideolojiyle neye hizmet ettiklerini bilmediğimiz çizgi filmlerdeki iletiler çocuklarımızın körpe beyinlerine işlenmektedir. Çocuk kiminle daha çok vakit geçirirse ona benzer onun gibi düşünür, onun gibi davranır yani televizyonla oldukça fazla vakit geçiren çocuk izledikleriyle zihni yapısını şekillendirir bu yapıda onun kişiliğini oluşturur. Bu da subliminal mesaj dediğimiz iletilerin önemimi gözler önüne sermektedir. İlk zamanlarda iyi niyetle kullanılan bu teknik zamanla kötü niyetli insanların kötü emellerini iletmekte kullanılan bir araç haline gelmiştir. Geçmişten bugüne insanoğlunun en büyük zaafı ve korkusu nedir diye düşünecek olursak cinsellik ve ölüm korkusu diyebiliriz. Bu yüzden de insanları en çok bu iki kavram etkiler. Etki alanı oldukça büyük olduğu için bu kavramalar subliminal mesaj tekniğinde en çok kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavramı çocuklardan tabii ki uzak tutamayız bunları çocuğun bilmesi ama doğru bir şekilde yaşına gelişim düzeyine uygun bir şekilde bilmesi gerekir yani bu kavramlara ilişkin bilgileri doğru zamanda ve doğru şekilde vermeliyiz. Ama maalesef bu kavramlar medyada kullanılacağı zaman hep etik yollar tercih edilmez. Evrensel değerler verilirken genelde açık bir şekilde verilir buna karşın asıl etkilemesini iz bırakmasını istedikleri mesajları bilinçaltına göndermektedirler. Her zaman evrensel değerleri verdiğini düşündüğümüz ya da bir eğlence aracı olarak gördüğümüz masumane değerler atfettiğimiz çizgi filmler çocuklara hitap ettiği için zararsız kabul edilmiş cinsellik veya ölüm zarar verme gibi kavramları işledikleri fark edilmemiş fark edilse de çizgi film içinde geçtiği için hayal ürünü yapımlar ve çizgi karakterler olduğu için önemsenmemiştir. Bunun bu şekilde anlaşılmasındaki asıl neden görünürde evrensel değerleri veriyor olması bu diğer kavramları verirken de o değerlerin arkasına saklayarak vermesidir. (Kılcı, 2009: 57 akt. Temizyürek 2014: 34) . Belki de subliminal mesajlar içerisinde en zararlı olanları bu kavramlardır. Çünkü toplumun geleceği olarak adlandırdığımız çocukların, zihinlerine bu kavramlar yerleştirildiğinde sadece çocuğun gelişimi olumsuz bir şekilde etkilenmekle kalmayıp toplumun temeli de sarsılmış olmaktadır. Çünkü bütün bilgilere açık olan zihinlerine bu kavramların yerleştirilmesiyle bu sapkın düşüncelerle büyüyen çocuk, hayatın tek gayesini isteklerini ve duygularını sapkınlıkla tatmin etme peşinde olan karşılaştığı sorunları güzellikle çözmek yerine içinde bulunduğu durumdan kurtuluş yolu olarak ölmek ya da öldürmek olarak gören bireylerden oluşan bir toplumda ilimin bilimin dostluğun dürüstlüğün başarının huzurun var olmasını beklemek hiçbir şekilde bakımını yapmadığımız, sulamadığımız bir bitkinin rengarenk çiçekler açmasını beklemek kadar boş bir ümitten öteye gitmeyecektir. Charlie Chaplin, makinelerden çok insanlığa, zekâdan çok şefkat ve kibarlığa ihtiyacımız olduğunu söylemektedir. Bunlar olmadan yaşamın şiddet dolu olacağını ve her şeyi kaybedebileceğini ifade eder (Albayrak, 2013: 205. Akt. Temizyürek 2014: 25-39). Çizgi filmler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim programında 5.sınıf ve 7.sınıf düzeyinde birer kazanım olarak yerini almaktadır. 5. sınıf dinleme/izleme kazanımları içerisinde “Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımlarda bulunması sağlanır” kazanımı yer almakta; 7.sınıf okuma becerisi başlığı, Anlama alt başlığı altında “Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.” ve “Hikâye, masal, fıkra, gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırılması sağlanır.” kazanımları yer almaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda kendi kültür özelliklerimizi, milli değerlerimizi, öğretim programlarında yer alan kök değerleri taşıyan yerli yapım çizgi filmler kullanılarak çizgi filmleri eğitici birer araç olarak kullanabiliriz. Tarih kitaplarından kuru kuruya öğrendiğimiz tarihimizi çocuklarımıza da kuru bir bilgi şeklinde vermek yerine çizgi filmler aracılığıyla eğlenceli bir şekilde öğretebiliriz. Bu sayede çocuklar hem eğlenir hem de eğlenirken öğrenir. Yeri geldikçe de çocuklara çizgi filmler hakkında bilgi vererek onları bilinçlendirilerek çizgi filmlerin olumsuz etkilerinden olabildiğince uzak tutabiliriz.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının çizgi filmlerle ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çizgi filmlerin çocukların hayata hazırlanmasında etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisi var mı? Bu etkiler nelerdir?
3. Çizgi filmlerde yer alan günümüze ait popüler kültür ögeleri nelerdir?

4. Çizgi filmlerde toplumsal cinsiyete ilişkin roller nasıl yansıtılmaktadır? Örnekler vererek açıklayınız.
5. Kültür aktarımı konusunda çizgi filmlerin yeri nedir?
6. Yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından çocukların kendi kültür ve tarihini iyi anlamaları sağlanabilir mi?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olgunun derinlemesine araştırılmasıdır (Yin, 2003: 13). Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çizgi filmlerle ilgili görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde öğrenim göre 68 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayıdır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının çizgi filmle ilgili elde edilen görüşleri tablolar halinde verilecektir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çizgi Filmlerin Çocukların Hayata Hazırlanmasında Etkisi İle İlgili Görüşleri

	f
Hayatı öğrenir	31
Davranışlarını belirler (olumlu/olumsuz)	20
Hayal dünyasını oluşturur	5
Duyusal	1
Bilişsel	1
Yaratıcı	1
İletişim	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerin çocukları hayata hazırlamasında "*hayatı öğrenme, davranışlarını belirleme (olumlu/olumsuz), hayal dünyasını oluşturma, duyusal, bilişsel, yaratıcı iletişim*" açısından etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö2 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: "*Çizgi filmler çocukların hayal dünyasının temelini oluşturmaktadır. Çocukların ailesi dışında duyduğu ilk sesler çizgi filmlerdeki seslerdir. Dolayısıyla çevresini çizgi filmlerdeki gibi görür.*"

Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: "*Bireyler anne karnından itibaren işiterek öğrenmeye başlar zaman geçtikçe gelişimsel özelliklerle beraber birey, yaşantılar yoluyla önce ailede sonrada okulda ve sosyal çevresinde öğrenir. Tecrübe kazanır. Çocukluk evresinde de teknolojinin bu kadar merkezde olduğu çağda izleyerek izledikleri şeylerden istemli veyahut istemsiz birçok şey öğrenir.*"

Ö38 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: "*Çizgi filmlerin içerisinde yer alan eğitici olaylar sayesinde çocuklar hayata kolayca hazırlanabilmektedir. Çocukların öz bakım becerileri,* *psikomotor becerilerini geliştiren çizgi filmler onların hayatta yapabilecekleri şeyleri daha kolay yapabilmelerini sağlar."*

Ö48 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Hayata hazırlandığını düşünüyorum. Arkadaşlık aile ve sosyal ilişkilerle ilgili çocukları çeşitli konulardan bilgilendirir."*

Ö32 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Çizgi film olumlu örnek barındırıyorsa kişilik gelişiminde olumlu olacaktır. İlke, kural, değer vs. öğrenecektir. Güçlü karakterle çizgi film kahramanlarıyla kendisini özdeşleştirecektir. Fakat şiddet unsuru barındırıyorsa çocuk şiddete eğimli olacaktır."*

Ö39 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Hayata hazırlanmasında olumlu ya da olumsuz etkileri olmaktadır. Olumlu açıdan çocukların merak etme ve araştırma isteğini arttırır. Bu saya de bilim ve teknolojiden haberdar olur. Daha çabuk uyum sağlar. Olumsuz yönden ise şiddet, korku varsa çocukların pasif olmasına neden olur. Sosyalleşmesini olumsuz etkiler."*

Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde çocukların hayata hazırlanmasında çizgi filmlerin olumlu ve olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Çizgi Filmlerdeki Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerinde Etkisi

	f
Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerinde Etkisi Var	52
Saldırganlık/ Şiddet	10
Cinsellik	7
Tüketim	6
Ahlaki değerler ve inançlar	4
Psikolojilerini bozar	3
Subliminal Mesajların Çocuklar Üzerinde Etkisi Yok	10

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocukların üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedirler. Bu etkilerin saldırganlık/ şiddet, cinsellik, tüketim, ahlaki değerler ve inançlar olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı ise subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisi yoktur şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Elbette vardır. Sadece çocuklar için değil tüm insanlar için subliminal mesajlar etkilidir. Subliminal mesaj dediğimiz şey gizli olarak verilen bizi etkileyen mesajlardır. Çocuklar aile ilişkilerinden, arkadaşlıktan, örf adetlerinden alışverişten, inançlardan tut da bilimsel alanda bile iyi ya da kötü yönde özellikleri yaşantısına katabilir."*

Ö41 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: "*Etkisi saymakla bitmez. En basitinden kavga hatta cinayet bile mizah katılarak basitleştirilmeye normalleştirilmeye çalışılıyor."*

Ö45 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Evet vardır. Bazı çizgi filmlerde cinsellik subliminal olarak yansıtıldığından çocuk bundan etkileniyor ve hayatında farkında olmadan bu tarz tavırlar sergileyebiliyor."*

Ö3 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Evet vardır çocuğun bilinçaltına işleyerek yetişkinlik döneminde hatta ergenlikten önce davranışlarının altında subliminal etkiler görülebilir."*

Ö28 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Hiçbir etkisi yok. Subliminal mesajları ben bile anlayıp fark edemiyorum. Çocuklar nasıl etkilensin."*

Ö32 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çocuklar o kadar ayrıntılı düşünemez."*

Ö1 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Yoktur bence. O yaşta onu algılayamaz."*

Ö12 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Sanmıyorum açık mesajların çocuklar üzerinde daha fazla etki bıraktığını düşünüyorum."*

Öğretmen adaylarının görünüşüne göre çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkili olduğunu ve bu etkilerin çok boyutlu olduğunu görülmektedir. Öğretmen adayları bu etkileri, saldırganlık şiddet, cinsellik, tüketim, ahlaki değerler ve inançlar ve çocukların psikolojilerini bozmaktadır şeklinde ifade etmişlerdir. Bu etkilerin çocukların hayatlarında geniş bir şekilde yer bulduğunu yani hayatlarının her döneminde ve alanında etkilerin kendisini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmı ise çocukların içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemi nedeniyle subliminal mesajları anlayamayacakları ve anlamadıkları içinde etkilenmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Çizgi Filmlerde Yer Alan Günümüze Ait Popüler Kültür Ögeleri

	f
Teknoloji (bilgisayar, tablet, tv)	23
Fast food	16
Sosyal medya	7
Moda	7
Oyun / oyuncak	5
Müzik	4
Selfi	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer alan popüler kültür öğelerini teknoloji (bilgisayar, tablet, tv), fast food, sosyal medya, moda, oyun/oyuncak, müzik ve selfi şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö56 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: "*Teknoloji, fast food yemek öğeleri çizgi filmlerde sıkça yer alıyor. Günümüz sosyal medyası çizgi filmlerde aynen yansıtılıyor."*

Ö53 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Bilgisayar oyunları, popüler yiyecekler(fast food), popüler giyim tarzları vb."*

Ö42 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Çizgi fimlerde teknolojiye ait unsurlar olan telefon, bilgisayar, internet gibi ögeler günümüze ait popüler öğelerdir. Bunlar dışında sosyal medya kullanımı da buna örnek olabilir."*

Ö10 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Çok fazla bu konuyla ilgili bilgim yok. Çünkü artık çizgi film izlemiyorum. Ama kendi zamanımı düşünürsem yenilen yemekler bizimkilerden farklı olarak ilgimizi çekerdi."*

Ö36 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Bilgisayar, internet, sosyal medya gibi popüler unsunlar bulunmaktadır."*

Ö40 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Teknolojik aletlerin kullanımı örnek verişebilir ya da çocukların ve hatta yetişkinlerinde oynadığı bilgisayar oyunları da örnek verilebilir."*

Ö49 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Çizgi filmlerde günümüze ait popüler kültür öğeleri gençlerin marka giyinmesi, küçük çocukların elinde telefon olması gibi."*

Ö51 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Müzik, yiyecekler, giyim kültürü, teknolojik cihazlar, gündeme dair olaylar popüler kültür öğesi olarak yansıtılmaktadır."*

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre kullanılan teknolojik aletler, yeme içme alışkanlıkları, sosyal medya, moda, oyunlar, oyuncaklar, müzikler ve selfi çekme unsurları popüler kültür öğesi olarak çizgi filmlerde yerlerini almaktadır.

Tablo 4

Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyete İlişkin Rolleri Yansıtıp Yansıtmadıkları İle İlgili Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

	f
Kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı)	16
Erkek (iş yaşamı)	14
Cinsiyet ayrımı yapılmıyor	7
Eşitlikçi	6
Eşitlik yok	2

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı), erkek (iş yaşamı), cinsiyet ayrımı yapılmıyor, eşitlikçi ve eşitlik yok şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö14 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Çizgi filmlerde toplumsal cinsiyete ilişkin roller geleneksel olarak yansıtılmaktadır. Örneğin; ataerkil yapıda olduğumuzdan baba ya da erkeler ön planda oluyor çizgi filmlerde de hayati görevler erkeklere aittir."*

Ö28 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Anne ev işi yapar, baba çalışır. Anne çocuğa bakar, baba tamir yapar. Geleneksel Türk aile yapısı anlatılır."*

Ö39 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Mesela bir çizgi filmde kadınların sadece yemek yapması ve ev işleriyle uğraşması olarak algılanması ya da erkeklerin sadece işe gidip gelmesi ve eşine yardım etmesi çocuklara yanlış bir izlenim oluşturur."*

Ö49 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Toplumsal cinsiyete ilişkin roller kadın ve erkek olarak ayrılır. Kadınlar çalışıp çocuklarıyla ilgilenirken erkek sadece çalışmaktadır."*

Ö44 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Önceleri erkek kahramanlar çizgi filmlerde daha ön plandayken şimdilerde ise kadın kahramanları da daha fazla görmeye başlamamız toplumun algısının değişmeye başladığı anlamına gelir."*

Ö48 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Bazı çizgi filmlerde cinsiyet eşitliğinin yansıtılmadığını düşünüyorum. Çizgi filmlerdeki erkek karakterler daha baskınken kız karakterlerin ikinci planda kaldığını düşünüyorum."*

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, çizgi filmlerde toplumsal cinsiyete ilişkin roller; anne yemek ve temizlik yapar yani ev işleriyle uğraşır, çocuk bakımını üstelenir. Ev içerisinde anne etkin görev alırken baba da evin dışında iş yaşamına katılarak aile hayatının yürütülmesinde maddi açıdan görev almaktadır. Ataerkil bir yapımız olduğu belirtilmiştir. Daha önce çizgi filmlerde çoğunlukla erkek karakterler egemenken şimdi kadın karakterlerinde ön planda olduğu belirtilmiştir. Bu görüşün aksine kadın karakterlerin arka planda kalarak erkek karakterlerin ön plana çıkarılmasının eşitlik konusunda çizgi filmlerde kadın-erkek eşitliği yok şeklindeki görüşlerde belirtilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımı Konusunda Yeriyle İlgili Görüşleri

	f
Kültürümüzü öğretir/ yansıtır	21
Nesiller arası aktarım sağlar	10
Kültürü yozlaştırır	7
Yabancı kültürleri özendirir	2
Milli manevi değerleri yansıtır	1

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları kültür aktarımı konusunda çizgi filmlerin yeri hakkındaki görüşlerini; kültürümüzü öğretir/yansıtır, nesiller arası aktarımı sağlar, kültürü yozlaştırır, yabancı kültürleri özendirir, milli ve manevi değerleri yansıtır şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö1 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Çizgi filmlerin kültür aktarımında önemli bir rolü vardır. Yabancı veya yerli bir çizgi filmin konu aldığı yerin, coğrafyanın, insanların yaşamını çocuklara gösterir.”*

Ö59 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Yerli çizgi filmlerde kültürel unsurlarımız çocuklara yansıtılmaktadır. Özellikle TRT Çocuk kanalındaki çizgi filmlerde kültür aktarımı oldukça fazladır. Çocuklar bu sayede kültürümüzü öğrenir ve bilgi sahibi olurlar.”*

Ö47 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Çizgi filmlerde kültür aktarımı oldukça önemli bir husustur. Özellikle yabancı yapımların ele aldıkları kültür ögeleri çocuklarımızı etkilemektedir. Örneğin noel zamanı sosyal aktiviteler gibi konuları ele alan çizgi filmler izlendiğinde çocuğumuzun kültürümüzde yeri olmayan bu aktiviteleri normal karşılaması olumsuz yönde etki ettiğini gösterir.”*

Ö67 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“İnsanlar küçük yaştaki öğrendikleri şeyleri unutmazlar hayatlarının bir parçası olur. Kültürel manevi değerler güvenilir bir şekilde çocuğa verilirse şüphesiz onu da sonraki nesillere bunu aktarması kaçılmaz olur.”*

Ö65 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Büyük olasılıkla sağlanır. Tabii her şey çizgi film izlemekle bitmiyor. Anne babanın da kültür aktarımında rolü fazladır. Çizgi film kültür aktarımında yardımcı kaynaktır.”*

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre çizgi filmler milli ve manevi değerleri barındırarak kültürümüzü yansıtır ve öğretir bu sayede çizgi filmler kültürümüzün nesiller arası aktarımını sağlamaktadır. Buna karşın çizgi filmler yabancı kültürlere ait değerleri içerdiği takdirde çocuğa bunları öğreterek kültürümüzün yozlaşacağını ve yabancı kültürlere özendirerek olumsuz etkilere neden olacaktır.

Tablo 6

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Yerli Yapım Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Açısından Çocukların Kendi Kültür ve Tarihini İyi Anlamaları

	f
Evet sağlanır.	62
Hayır sağlanamaz.	2

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından kendi kültür ve tarihini iyi anlamaları evet sağlanır ve hayır sağlanamaz şeklinde ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö1 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Kesinlikle bu son dönemde artmıştır ve çocuklar bu sayede kültür ve değer öğelerimizi hatırlamak ve bilmektedir. Örneğin eski oyunlarımızın o tür çizgi filmlerden görülüp çocukların oyun katoloğuna tekrar girmesi önemli bir aktarımdır.”*

Ö2 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Tabii ki de sağlanır Çünkü bu tür yapımların sayısı oldukça azdır ve doğru bilgiye ulaşım iyice kısıtlanmıştır. Çocuklar Türk kültürünü yine Türklerin hazırlamış olduğu filmlerden öğrenmesi daha doğrudur.”*

Ö4 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Evet bu konu bilinçli bir şekilde yapıldığında olumlu sonuç verir ama şu an yapılan çizgi filmlerin iyi olduğunu düşünmüyorum çünkü tarih kişilere göre anlatılabilmektedir.”*

Ö7 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Kesinlikle ne kadar çok yapılırsa çocuklara bu değerler hem eğlenceli hem de öğretici yolla aklılarında daha kalıcı olması sağlanabilir.”*

Ö10 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *“Evet sağlanabilir. Günümüzde çocukların izlediği çizgi filmler genelde yabancı aittir. Çocuklar hep başkasının kültürüne özenmekte, yediğini yemek,* *üzerindekileri kıyafetleri giymek istemektedir. Eğer kendi çizgi filmlerimiz yani yerli yapımlar olursa dışarıya özenti azalacaktır."*

Ö36 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Evet sağlanır. Bunun en güzel örneği geçmiş yıllarda İstanbulun fethini anlatan bir çizgi film olmuştur. Gerek tarihin gerekse o döneme ait yaşam biçimini yansıtması açısından oldukça önemlidir. Kral Arthur, Marie Antoinettenin yaşamını anlatan çizgi filmler gibi bizden önemli kişilerin yaşamları da çizgi filme yansıtılmaktadır."*

Ö43 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Bence çokta verimli olur. Çocuklara hep hayal gücü değil de biraz da kendi tarih ve kültürünü tanımalarını sağlayacak çizgi filmler gösterilerek ulusal tarih bilincimizi erken yaşlarda kazandırabiliriz."*

Ö47 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Evet kesinlikle. Küçük yaşlardaki çocuklarımıza aktarmanın en etkili yollarından biri budur. Çünkü ilgi alanları dâhilinde bilginin en kavranabilir yöntemi budur."*

Ö58 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Yapılabilir ama bizimkiler beceremez. Bu işler ince işler. Keşke iyi yapabilsek ve Avrupaya sunabilsek. Örneğin lokumu, çayı, tarihimizi savaşlarımızı pazarlayabiliriz. Çünkü Avrupa bunu yapıyor."*

Ö64 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Evet sağlanabilir. Ancak son yapılan çizgi filmler ne kadar yerli olsa da yabancı yapımların birer kopyası gibi (Kral Şakir). Çizgi filmin içinde geçen olaylar gayet yabancı fakat kullandığı sözler yerli. Bu tür yapımlarla istenen hedefe ulaşmak mümkün değil. Örneğin Japonlar 1980'li yıllarda çizgi filmlerle hem kültürlerini tanıttılar hem de yeni bir çizgi film yapım tarzıyla adlarını duyurdular."*

Ö22 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: "*Sağlanamaz kültür ve tarih aile içinde daha iyi anlaşılır."*

Ö54 kodlu Türkçe öğretmeni adayı: *"Kesinlikle hayır. Yerli çizgi filmler değerleri aktarmıyor. Çıkarı öğretiyor. Tarih ve kültürü çarpıtarak aktarıyor."*

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yerli yapım çizgi filmler sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından çocukların kendi kültürlerini ve tarihlerini daha iyi anlayabilir, öğrenebilir. Fakat kültür ve tarihimizi yansıtan yerli çizgi filmlerin sayısının az olduğu adaylar tarafından belirtilmiştir. Bu öğretinin sağlanabilmesi için yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılmalıdır. Aksi takdirde alelade hazırlanan çizgi filmler fayda sağlamak yerine zarara neden olur ve tarihimizi ve kültürümüzü yanlış şekilde aktarır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Türkçe öğretmeni adaylarına göre çizgi filmlerin, çocukların hayata hazırlanmasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Çocukların yaratıcılıkları küçük yaşlardan itibaren dinledikleri masallar ve izledikleri çizgi filmler yoluyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre çizgi filmler duyuşsal ve bilişsel açıdan da çocukların gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Yağlı (2013, s. 718), araştırmasında iyi hazırlanmış çizgi filmlerin çocuğun sosyalleşmesine ve olumlu davranışlar kazanabilmesine katkıda bulunacağı gibi pedagojik açıdan pek değeri olmayan çizgi filmlerin de çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir.

Çocukları birçok yönden etkileyerek hayatlarını biçimlendiren davranışlarını değiştiren çizgi filmlerin seçiminde daha hassas davranılmalı, çocuğun içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemine uygun çizgi filmlerin sunulması gerekmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocukların üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedirler. Bu etkilerin saldırganlık/ şiddet, cinsellik, tüketim, ahlaki değerler ve inançlar olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı ise subliminal mesajların çocuklar üzerinde etkisi yoktur şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Akça ve Koç Çilekçiler'in (2017) araştırmasında medyanın şiddet, cinsel içerik gibi subliminal mesajlara maruz bırakma riski olsa da çocuğun yaratıcılığını desteklediğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer alan popüler kültür öğelerini teknoloji (bilgisayar, tablet, TV), fast food, sosyal medya, moda, oyun/oyuncak, müzik ve selfi şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizgi filmlerde yer toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kadın (ev işi, temizlik, çocuk bakımı), erkek (iş yaşamı), cinsiyet ayrımı yapılmıyor, eşitlikçi ve eşitlik yok şeklinde ifade etmektedirler. Tozduman Yaralı ve Avcı (2017) araştırmasında selfie, oyun, futbol gibi popüler kültür ögelerinin çizgi filmlerde yer aldığını ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları kültür aktarımı konusunda çizgi filmlerin kültürümüzü öğrettiğini/yansıttığını, nesiller arası aktarımı sağladığını, kültürü yozlaştırdığını, yabancı kültürleri özendirdiğini, milli ve manevi değerleri yansıttığını ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yerli yapım çizgi filmlerin sayısı arttırılarak değerler eğitimi açısından kendi kültür ve tarihini iyi anlamalarının sağlanabileceğini ifade etmektedirler.

KAYNAKÇA

Akça, F. ve Koç Çilekçiler, N. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. Addicta: The Turkish Journal On Addictions, 6(2), 403-433. DOI 10.15805/addicta.2019.6.2.0053

Ekici, F. Y. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2*(5), s. 70-84.

Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 13*(30), 251-277.

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Talim, Terbiye Kurulu Başkanlığı. file:///C:/Users/COMU/Downloads/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019%20(1).pdf adlı internet adresine 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Muratoğlu, B. (2009). *Sosyal sapkınlığın medyadaki temsilinin çizgifilmler üzerinden incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.

Temizyürek, F , Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi , 3*(3) , 25-39 . DOI: 10.30703/cije.321348.

Tozduman Yaralı, K. ve Avcı, N. (2017). Bir çizgi filmin popüler kültür açısından incelenmesi: Rafadan tayfa. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim fakültesi Dergisi, 5*(1),

Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies, 8*(10), 707-719.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods. (3rd ed.).* Thousand Oaks: Sage Publications.

FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ETİK KAVRAMIYLA İLGİLİ METAFORİK ALGILARI

Fatih KANA
Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Şelale DİNLEMEZ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Özet

Bu araştırmanın amacı formasyon öğrencilerinin etik ile ilgili metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede öğrenim gören formasyon grubu öğrencileri katılmıştır. Araştırmada öğrencilerden etiği metaforik bir kavrama benzetmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerden elde edilen bulgular denizcilik, atmosfer, teoloji, öğrenme, kişisel gelişim, tamamlayıcı etkinlikler, ekoloji, karar verme, trafik, aile ve diğer kavramlar adı altında temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi yaşamlarından yola çıkarak etikle ilgili metafor ürettikleri, en çok pusula, ahlak, vicdan ve töreye benzettikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, etik, formasyon.

GİRİŞ

Yunanca "karakter" anlamına gelen ve "Ethos" sözcüğünden türetilen "ethics" kavramı da ideal ve soyut olana işaret eder (Pehlivan, 1998 Akt: Bozkurt, 2010, s.45). 'Etik bireylerin grupların ya da organizasyonların eylemlerini kuvvetle etkileyen davranış ilkeleri olarak tanımlanmaktadır (Reddrick,1986:3, Akt: Gözütok, 1999 s.85) 'Russell'a göre ise etik, bir toplumun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimidir"(1993:159 Akt: Gözütok, 1999 s.85). Etik, "Bir bireyin izlemesi gereken ahlaki standartlar ve kurallar" şeklinde tanımlandığı gibi, "Bireylerin doğru olarak nasıl davranacağını açıklayan ve tanımlayan ilkeler, değerler ve standartlar sistemi" olarak da ifade edilebilmektedir (Görmez, 2019 s.45 Akt: Bozkurt, 2010, s.45). Tek bir tanımını yapamadığımız etik, birden fazla tanımı olmasına rağmen insanı doğru ve iyi davranışa yönlendiren yol gösterici bir niteliğine sahiptir.

Etik, bireylerin davranışlarını evrensel nitelikte ele alır. Her bireyin kendine özgü değerleri olduğu gibi toplum içerisinde yaşadığı için toplumsal olarak uyması gereken normlar da bulunmaktadır. Etik, bireyin neleri yapıp neleri yapmaması gerektiğine dair kaynağı da oluşturur (Erden, 1997, s.102 Akt: Ilgaz ve Bilgili, 2006 s.201). İnsan ve etik arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Etik insanların içinde yaşadığı toplumdan ve meydana getirdikleri kültürden etkilenir. İnsan da etiğin bu etkilenme sonucunda ortaya koyduğu iyi, kötü, doğru, yanlış gibi kavramlar ışığında davranışlarını şekillendirir. Davranışların doğruluğu yanlışlığı incelenirken içinde yaşanılan toplumun değerleri, inançları, kuralları etkili olmaktadır. Etik sadece belirli bir alana ve topluma yönelik değerleri ortaya çıkarmakla kalmayıp evrensel değerleri de ortaya koyar.

"Etik, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir."(Pehlivan, 1998, Akt: Bozkurt, 2010, s.45). Etik kavramı genellikle ahlak kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılır. Bu iki ayrı kavramın birbirine bu kadar yakın kullanılmasının nedeni etiğin ahlak felsefesi üzerinde çalışarak evrensel doğruyu ortaya koymaya çalışmasıdır. Yani ahlak, etiğin çalışma konusudur. Ahlak ise etik gibi doğruyu, iyiyi belirmeye çalışır fakat bunu yaparken yöresel olarak hareket eder. "Ahlak, başka bir tanımlamada ise, insanın ruhsal ve zihinsel durumları, iyilik etmek ve fenalıktan çekinmek için uyulması gereken yol ve yöntemleri öğreten çalışma alanı anlamlarına gelir" (Eyuboğlu, 2004, s.15 Akt: Yıldız, 2012, s.24). "Ahlak olarak somutlaşan kurumlar, mahkemeler, hapishaneler veya okullar gibi sosyal ve toplumsal yapıların kabuklaşmış biçimde, bütün insan yapıp etmelerine eşlik etmesi gereken bir zemin olarak etik olandan görünüşe çıktığını belirtmektedir. Başka bir deyişle ahlak, Etik'in belli zaman ve mekândaki gerçekleşmiş, vücut bulmuş halidir (Yıldız, 2012, s.29).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları bir olgu hakkında insan deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlı bir desendir. Yaaşanılan dünyadaki deneyimler, durumlar çeşitli biçimlerle insanların karşısına çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada formasyon eğitimi alan öğrencilerin etikle ilgili metaforik algıları araştırıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde formasyon eğitimi alan öğrencilerdir.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen metaforlar kodlanmış, kodlardan temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğrencilere "Etik ……………..ya benzer, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler etik üzerine metaforlarını oluşturmuşlardır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerin etikle ilgili metaforları analiz edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Denizcilik Terimleri İle İlgili Metaforları

Denizcilik Terimleri	f
Pusula	23
Gemi	1
Deniz	2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin pusula (n=22), gemi (n=1) ve deniz (n=2) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları metaforlar şu şekildedir:

Ö26 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Çünkü Pusula bize yol tarifi sunmaz fakat yön verir etikte bireye davranışı ya da eylemlerini göstermez doğru kabul edilen davranışı gösterir.*

Ö32 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Çünkü pusulanın üstünde yön okları vardır ve bu yön okları iyi kötü işaret eder.*

Ö33 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer Çünkü doğru yönü bulmamıza yardımcı olur.*

Ö37 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer Pusula Bize sadece yönümüzü gösterir ulaşmak istediğimiz yeri direkt olarak bize göstermez.*

Ö59 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Çünkü insanları Evrensel olarak doğru bir davranışı götürür Ona yanlış yaptığı şeylerin bilincini kazandırır.*

Ö67 kodlu öğrenci: *Etik vicdanın pusulasıdır insanın vicdanının sesidir ve nereye giderseniz gidin O Ses sizi bulur her zaman doğruyu gösterir.*

Ö110 kodlu öğrenci: *Etik vicdanın pusulasına benzer. Çünkü Etik kurallar bütünüdür toplumda uyulması gereken birtakım kurallar vardır bu kurallara uyarsak kendi vicdanımız rahat olur bu toplumdaki her birey için geçerlidir kafamızı yastığa koyduğumuzda vicdanen rahat olan toplum her zaman gelişir birlik beraberlik olur.*

Ö85 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer. Çünkü insanın İyiyi doğruyu seçmesinde ona yol gösterir fakat bunu baskı uygulayarak yapmaz kişi hangi yönü seçeceğini kendisi belirler.*

Ö86 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer. Çünkü etik ilkeler ışığında yönümüzü tayin eder ve belirleriz.*

Ö87 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer kişiye yön gösterir kişi gideceği yönü seçmekte özgürdür fakat sonucunun ne olacağını da gitmeyi seçtiği yöne bağlıdır Bu durumda etik yaşamsal yolculuğumuzda bir rehberdir diyebiliriz rehberi izlemekte elimizdedir başka yönlere sapmakta.*

Ö103 kodlu öğrenci: *Etik bizler için Pusula ya yön gösterici ye benzer .Çünkü ne şekilde ne zaman hangi durumda yapılacak davranış ve her türlü işlevi bizler için gösterir ve en iyi etik davranış şekli ile yapmamızı sağlar.*

Ö107 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer nasıl ki pusula gidilecek yer tarif edemez sadece neye nasıl gidileceğini gösterirse etik deneyi nasıl yapacağımızı değil doğru davranışları nasıl olması gerektiğini anlatır*

Ö70 kodlu öğrenci: *Etik pusulaya benzer. Çünkü insanı doğruya götüren bir yol olarak görebiliriz.*

Ö71 kodlu öğrenci: *Etik bir pusulaya benzer. Nasıl ki bir pusula gidilecek yönü detaylı bir şekilde değil de genel bir şekilde gösterirse etik de bizim davranışlarımızın yönünü belirler.*

Ö231 kodlu öğrenci: *Etik bir denize benzer ve bu deniz birçok şeyi içinde barındırır her öğenin de bu denize yani ettiğe bir katkısı vardır. Mesela midye gibi denizin bir öğesi olan midye kendi mesleği gereği bu denizdeki kirleri artarak hem kendi meslek etiğini yerine getirir hem de ettiği katkısı olur. Böylece hem deniz pislemez hem de mesleğini laf gelmez.*

Ö94 kodlu öğrenci: *Etiği bir geminin pusulasına benzetebiliriz. Pusula bir yönü gösterir ve aynı doğrultuda asla değişmez geminin doğru limana ulaşmasını sağlar. Etikte pusula gibi Dünyanın her yerinde insanların doğru davranışları ulaşmasını sağlar.*

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde etikle ilgili kullandıkları pusula metaforunun daha yön gösterme anlamında kullanıldığı görülmektedir. Yani öğrenciler, etik kelimesinin insanların yönlerini belirlemelerinde önemli olduğunu ifade etmektedirler. Deniz metaforunu kullanan öğrenciler, denizin içerisinde birçok şeyi barındırdığını ve temizlediğini ifade etmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Atmosfer Terimleri İle İlgili Metaforları

Atmosfer ile ilgili Terimler	f
Güneş	2
Yıldız	1
Ay	1
Dünyanın Tümü	1

Araştırmaya katılan öğrenciler, etiği güneşe, yıldıza, aya ve dünyanın tümüne benzetmişlerdir. Bu terimlerle ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö22 kodlu öğrenci: *Etik bir güneşe benzer. Çünkü herkes için aynıdır aynı faydayı sağlar ve bir güneş gibi bütün insanlık için vazgeçilmezdir hayatımızı ona göre şekillendiririz.*

Ö240 kodlu öğrenci: *Etik bir güneş gibidir toplumdan topluma değişmez özellikleri şekli bütün gerçekliğiyle sanki bir güneş gibidir bütün toplumlar farklı farklı isimler verilebilir. Fakat bu güneşin özelliğini varlığını değiştirmez isimlerin farklı olması hiçbir şey ifade etmez güneşini birleştir.*

Ö36 kodlu öğrenci: *Etik yıldızlara benzer. Karanlık bir gecede yıldıza bakarak yön tayin edebileceği gibi etikte insanın davranışlarını etik ya da etik dışı diye belirler.*

Ö129 kodlu öğrenci: *Etik aya benzer. Çünkü evrenseldir ve Ay'ın gecemizi gündüz gündüzümüz belirlediği gibi etikte gecemizi gündüzü Yani doğru muzu yanlışınızı belirler.*

Öğrencilerin metaforları incelendiğinde etiğin güneş gibi herkese fayda sağladığını, birleştirici gücü olduğunu, karanlıkları aydınlatan yıldız olduğunu, doğrumuzu, yanlışımızı belirleyen bir aya benzetmişlerdir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Teoloji Terimleri İle İlgili Metaforları

Teoloji ile ilgili Terimler	f
Cemaatsiz cami	1
Din	1
İmani meseleler	1

Araştırmaya katılan öğrenciler etiği, cemaatsiz camiye, dine ve imani meselelere benzetmişlerdir. Bu terimlerle ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö40 kodlu öğrenci: *Etik cemaatsiz camiye benzer. Çünkü etiği cami cemaati de ahlaki kurallar olarak varsayarsak etik tek başına bir şey ifade etmez cami cami yapan en değerli unsur o caminin cemaatidir. Nitekim bu durumdaki bir cami kullanılmaz ve zamanı geldiğinde yok olur gider.*

Ö205 kodlu öğrenci: *Etik bir dine benzer dinin ana esasları vardır. Dinin bütün mensupları aynı şeylerden sorumludur.*

Ö1 kodlu öğrenci: *Etik dinle ilgili hususlarda imani meselelere benzer Çünkü imanî meseleler her yerde aynıdır iman edilecek hususlar bellidir İmanın Şartı ve İslam'ın şartları muayyendir değişmez ve her yerde aynıdır.*

Öğrencilerin metaforları incelendiğinde cemaatsiz caminin bir anlamı olamayacağı gibi etik olmadan dünyanın da anlamsız olacağını ifade etmektedirler. Öğrenciler, din ve imani meselelerrin her yerde aynı ve değişmez olduklarını, etiğin de bu yüzden bu metaforlara benzediğini ifade etmektedirler.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenmeyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Öğrenme ile ilgili Kavramlar	f
Öğrenci	1
Kitap	1
Bilim	1

Araştırmaya katılan öğrenciler etiği öğrenciye, kitaba ve bilime benzetmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

121 kodlu öğrenci: *Etik öğrenciye benzer. Çünkü öğrenci öğretmenine karşı ahlak ve sorumluluklarının farkındadır.*

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Gelişimle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Kişisel Gelişimle İlgili Kavramlar	f
Ahlak	34
Vicdan	10
Empati	1
Dürüstlük	2
Sevgi	1
Doğru davranış sergileme	1
İnsani tüm davranışlar	1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği ahlaka, vicdana, empatiye, dürüstlüğe, sevgiye, doğru davranış sergilemeye ve insani tüm davranışlara benzettikleri görülmektedir. Bu terimlerle ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö28 kodlu öğrenci: *Etik ahlaka benzer ahlak ettiğin konusudur. Çünkü etik ahlakı kapsar.*

Ö47 kodlu öğrenci: *Etik aslında ahlaka benzer bunun nedeni ise ahlak kuralları yer aldığı toplumun koyduğu kurallara göre davranışlarına düzeltmesini sağlamak ve o topluma düzene sokmak için yapılır. Etik de bakıldığında belli bir düzen oturtmak ve düzeni korumak için dikkat edilmesi gereken bazı kurallardır.*

Ö53 kodlu öğrenci: *Etik ahlak kurallarına benzer doğruyu yanlışı ayırt etme ahlakın temellerini oluşturan eylemlerdir ve etik de bu ayrımından yola çıkarak kendi normlarını ilkelerini ortaya koyar.*

Ö69 kodlu öğrenci: *Etik ahlaka benzer. Çünkü ahlak etiğin araştırma konusudur.*

Ö74 kodlu öğrenci: *Etik ahlak felsefesine benzer. Çünkü bir şeyin doğru mu yanlış mı iyi mi kötü mü olduğunu neyin belirlediğini anlamaya çalışır.*

Ö98 kodlu öğrenci: *Etik ahlaka benzer. Çünkü onun uzantısıdır.*

Ö102 kodlu öğrenci: *Etik kanunlara ve kurallara benzer. Çünkü bir memur kendi çalıştığı kurum hakkında neyin yanlış neyin doğru olduğunu araştırması gerekir.*

Ö136 kodlu öğrenci: *Etik ahlak bilimine benzer. Genel geçerlidir yani evrensel bir kavramdır.*

Ö13 kodlu öğrenci: *Etik vicdana benzer. Çünkü toplumdaki insanların iyiyi kötüyü doğru ve yanlışı ayırt etmesinde yardımcı olur. Vicdanının sesine kulak vererek insanlar etik davranışlar sergileyebilir. İnsanlar iç seslerini bağlı olarak yapılmaması gereken kötü davranışlardan vazgeçer.*

Ö15 kodlu öğrenci: *Etik vicdanına benzer. Çünkü vicdanımızı bakıp ona göre hareket ettiğimizde de davranışlarımızı daha çok iyi kötü doğru yanlış olarak yönlendiririz.*

Ö20 kodlu öğrenci: *Etik vicdanına benzer. Çünkü insanın doğruyu bulmasında yararlanacağı ilk rehberlerden bir tanesi kendi bir daha olarak karşımıza çıkar vicdanımız çoğu zaman bizi yanlış davranışlarımızdan alıkoyar ve onlara düzeltmemiz de bize yol gösterir doğru olanı yapmamız konusunda bize uyarılarda bulunur etik de vicdan gibi bize doğruyu yapmaya sevk eder.*

Ö49 kodlu öğrenci: *Etik vicdanına benzer. Çünkü vicdanımızın kabul ettiği başkasına söylediğimizde utanmayacağımız başkasının bilmesini sorun görmediğimiz davranırsa eğer o etik bir davranıştır ve vicdanımı rahatsız olmaz.*

Ö55 kodlu öğrenci: *Etik vicdana benzer. Bir davranışta bulunurken bunun doğruluğunu ölçer.*

Ö101 kodlu öğrenci: *Etik vicdan muhasebesine benzer. Çünkü en halk ağzı tabiri ile birey kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına yapmamalıdır görüşü ettiğin tanımlarından biri olabilir.*

Ö91 kodlu öğrenci: *Etik bir vicdan meselesidir. Çünkü insanın ahlaki değerlerini uygun olmayan doğru kabul edilmeyen bir şekilde davranılması etik değildir.*

Ö34 kodlu öğrenci: *Etik empati kurmaya benzer. Çünkü bana yapıldığında rahatsızlık duyacağım bir durumun davranışın benim başkasına yapmamam gerekiyor. Bunu başarabiliyorsam ben etik davranıyorum diyebilirim.*

Ö2 kodlu öğrenci: *Etik dürüstlüğe benzer. Çünkü dürüst olmak hem ahlaki hem de etik bir davranıştır.*

Ö196 kodlu öğrenci: *Etik sevgiye benzer. Çünkü sevgide dünyada kabul görmüş bir davranıştır.*

Ö80 kodlu öğrenci: *Etik adalete eşitliğe demokrasi özgürlük sorumluluk bilinci hoşgörü insanî tüm davranışlara benzer.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin metaforları incelendiğinde etik ve ahlak kelimesini benzer olarak kullandıkları görülmektedir. Etiğin vicdanla ilgili olduğunu da düşünmektedirler. Etiğin empati, dürüstlük, sevgi, adalet kavramlarıyla da özdeşleştiğini düşünmektedirler.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tamamlayıcı Etkinliklerle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Tamamlayıcı Etkinliklerle İlgili Kavramlar	f
Yapboz	1
Su doku	1
Sıralı doğru	1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği yapboz, su doku ve sıralı doğruya benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö243 kodlu öğrenci: *Yapboza benzer. Toplumda her birey ve onun davranışlarda yapbozun birer parçasıdır.*

Ö145 kodlu öğrenci: *Etik sudokuya benzer. Çünkü bir sıra içerisinde bir yanlış yapmak ya da doğru bilinen yanlış olması bütün değerleri değiştirir.*

Ö224 kodlu öğrenci: *Etik bir sıralı doğruya benzer bu sıralı doğrulardan birinin yanlış yapılması o sıralı doğruda bir bozulmaya sebebiyet verir.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin metaforları incelendiğinde öğrencileri etiği birbirini tamamlayan kavramlara benzettikleri görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Karar Vermeyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Karar Vermeyle ilgili Kavramlar	f
Töre	7
Yasa	4
Terazi	2
Günlük hayatta refahımız uymamız gereken kurallar	1
Adalet	1
Hukuk Sistemi	1
Ahilik Teşiklatı	1
Eşitlik	1
Hukuk	1
Anayasa	1
Devlet	1
İnsan haklarına saygı	1
Toplumsal statü	1
Futbol hakemi	1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği töre, yasaya, teraziye, günlük hayatta refahımız uymamız gereken kurallara, adalete, hukuk sistemine, ahilik teşkilatına, eşitliğe, hukuka, anayasaya, devlete, İnsan haklarına saygıya, Toplumsal statüye ve futbol hakemliğine benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö88 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü gelenekler görenekler adetler dini kurallar iktisadî kurallar hukuki mesleki özellikleri göre hayatımızı bir düzene sokar.*

Ö115 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü bizim toplumumuzda bazı değerler inançlar Gelenek görenek örf ve adetler vardır toplumda ki bu kurallara uyulması gerekir.*

Ö133 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü yazılı olmasına gerek olmadan bilinen kurallardır ve zamanla genellikle değişmezler.*

Ö160 kodlu öğrenci: *Etik töreye benzer. Çünkü törede etik gibi değişmez kurallara sahiptir ve törede de doğru davranışı yanlış davranıştan ayırabilmek için Bazı kurallar mevcuttur.*

Ö106 kodlu öğrenci: *Etik yazılı kanunları benzer. Çünkü Her kurumun bir yol gösterici planlı programlı yazılı metinlerden oluşan yapılması ve yapılmaması gereken davranışlar listeleri vardır.*

Ö153 kodlu öğrenci: *Etik yazılı olmasa da kanunlara benzer. Çünkü uyulmadığında toplum tarafından bir cezalandırma ve yaptırım söz konusudur.*

Ö218 kodlu öğrenci: *Etik aslında günlük hayatta refahımız için uymamız gereken kurallara benzer Çünkü etik davranışta bulunarak hem kendimiz huzurlu oluruz ve Doğru olanı yapmış oluruz hem de topluma karşı görevimizi yerine getirmiş oluruz.*

Ö183 kodlu öğrenci: *Etik teraziye benzer. Çünkü olaylara çevreye insanlara karşı tutum ve davranışları ölçerek hareket etmek gibidir Adil ve eşit olmak gibi.*

Ö41 kodlu öğrenci: *Etik adalete benzer. Çünkü işin içinde hakkı gözetmek ve yönetmek vardır. Adil olmak etiği savunan bir yaklaşımdır.*

Ö52 kodlu öğrenci: *Etik hukuk sistemine benzer. Çünkü ettiğin sahip olduğu ilkeler toplumu düzenleyicidir.*

Ö75 kodlu öğrenci: *Etik eşitliğe benzer. Çünkü dil din ırk ayrımı yapılmamalıdır.*

Ö146 kodlu öğrenci: *Etik hukuka benzer. Çünkü adalet ve eşitlik kapsamında doğru ve yanlış davranışlar için evrensel kararlar verir.*

Ö157 kodlu öğrenci: *Etik anayasaya benzer. Çünkü değişmesi çok güç ve zordur devletin koyduğu bu yasalara millet uymak zorundadır uyulmadığı takdirde gerekli cezayı işlemlerle sonuçlanır.*

Ö202 kodlu öğrenci: *Etik devlete benzer. Çünkü geneldir kapsayıcıdır üstündür.*

Ö58 kodlu öğrenci: *Etik insan haklarına saygıya benzer. Çünkü etik ilkesinin benimsemiş kişiler ya da toplumlar optimal düzeyde başarı ve mutluluk sağlar etik davranış insanları birbirine yakınlaştırır hoşgörü erdemli birer birey olmamızı sağlar.*

Ö64 kodlu öğrenci: *Etik toplumsal statü ve benzetilebilir. Örneğin devlet veya özel bir kurumda çalışan bir doktorun mesleğinin kötüye kullandığına rüşvet alması gibi dair bir durum ortaya çıkarsa bu durumu toplumda doktorun toplum içindeki saygınlığını yok edeceği gibi bazı bireylerde Doktorluk mesleğine karşı genelleme yapmaları neden olabilir.*

Ö149 kodlu öğrenci: *Futbolda hakemlik yapılan bir faul Türkiye'de faul kabul edilirken Fransa'da fauldür.*

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ekolojiyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Ekoloji ile ilgili kavramlar	f
Doğa	3
Bahçe	1
Tarla	1
Doğal Çevre	1
Çam Ağacı	1
Fidan	1
Aşılanmış Ağaç	1
Meyve ağaçlarından oluşan bir bahçe	1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği doğaya, bahçeye, tarlaya, doğal çevreye, çam ağacına, fidana, aşılanmış ağaca, meyve ağaçlarından oluşan bir bahçeye benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö176 kodlu öğrenci: *Etik doğaya benzer ahlak da bizim bahçemizdir biz bahçemize ne kadar güzel bakarsak çevremizde etkilenir diğer insanlar da bizim gibi davranır ve bahçelerini güzel bakarlarsa herkes aynı davrandığı durumda doğal da güzel olur etik ortaya çıkar böylece.*

Ö181 kodlu öğrenci: *Etik doğaya çevreye olan saygıya benzer. Çünkü ahlakın bizim bahçemizi temsil ettiğini varsayalım bahçemize güzel bakarsak yaşadığımız ortamda güzelleşir kötü bakarsak da yaşadığımız ortam kötüleşir içinden çıkılmayacak hal alır bahçemizi güzel tutmak çevremizi de güzelleştirir diğer insanlarda bahçelerini gerekli özeni gösterirlerse çevre ve doğal güzelleşir yani etik çok güzel şekilde ortaya koyulur ve işler.*

Ö185 kodlu öğrenci: *Etik bir tarlaya benzer. Çünkü aldığın değerleri toprağa ekersin bu toprağa ektiğim tohumların bazıları bozuk olduğunda tarlanın o bölgelerinden verim alamazsın ve bu bölge tarlanın diğer bölgelerine zarar verebilir.*

Ö9 kodlu öğrenci: *Etik doğal çevre gibidir kirletir bozarsak kendimizde etkilenmiş oluruz.*

Ö244 kodlu öğrenci: *Etik Bir çam ağacına benzetilebilir bence. Çünkü çam ağacı her daim yeşildir canlıdır kıştan da yazdan da fazla etkilenmez etik de böyle bir insan etik olursa ona karakışta çarpsa çamın etkilenmeyeceği gibi insanda etik değerleri ile birlikte olursa o kara kışı yeşil olarak atlatacaktır.*

Ö120 kodlu öğrenci: *Etiği bir fidana benzetiyorum. Nasıl bir fidana bakım yapar zamanında sularsan büyük koca bir ağaç oluyorsa bir kişide etik davranışları sergileyip toplumda saygın bir yere ulaşır.*

Ö43 kodlu öğrenci: *Mesleki etik tıpkı aşılanmış bir ağaca benzer. Aşılanmış ağaç nasıl ki meyve verir ve insanlar o ağaçtan istifade ederse mesleki etiğe sahip olan bir insanda o meyve gibidir ve başka İnsanlar ondan istifade eder. Eğer aşı yapılmazsa verim iyi olmaz tıpkı etik anlayışı olmayan bir doktor gibi.*

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Trafikle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Trafik ile ilgili kavramlar	f
Araba kullanmaya	2
Haritadaki yollar	2
Uzun ve yorucu bir yol	1
Yollardaki tabela ve trafik ışıkları	1
Bir şehrin haritası	1
Yaşlılara yol vermeye	1
Harita	1

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği araba kullanmaya, haritadaki yollara, uzun ve yorucu bir yola, yollardaki tabela ve trafik ışıklara, bir şehrin haritasına, yaşlılara yol vermeye ve haritaya benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö50 kodlu öğrenci: *Etik bence uzun süren yorucu bir yoldur. Bizim hedefimiz ve gitmemiz gereken yöndür. Hedefimize ulaştığımızda kendimizi rahat ve huzurlu hissetmemizi sağlar kısa olan fakat bilmediğimiz bir yöne sapmak bizi bilmediğimiz karmaşık bir yere götürür.*

Ö56 kodlu öğrenci: *Etik aracımız ile yolda giderken yaşlı bir bayanı görünce ona yol vermek için durmaya benzer. Çünkü yaşlı bayanlar Dünyanın her yerinde karşıdan karşıya geçerken yavaş yürür ve insani olarak saygı duymamız gerekir.*

Ö140 kodlu öğrenci: *Etik araba kullanmaya benzer. Çünkü kurallara uyulmadığında hem kendini hem de çevrenin zarar verme ihtimalin doğar.*

Ö216 kodlu öğrenci: *Etik yollardaki tabela veya trafik lambalarına benzer. Çünkü trafik lambaları halkın yararına gözetir ve uyulması gerektiği aksi takdirde cezalar verilir. Zaten bazı durumlarda cezalarını kendileri bulurlar. Etikte insanın ve toplumun en iyi ve mutlu şekilde yaşaması için ilkeler koymuştur. Uyulmadığı takdirde trafik lambası örneğindeki gibi* *kazalar olur ve yaralar açılır etikte bunun için vardır yaraların oluşmasına önleme ve sarmak içindir.*

Ö76 kodlu öğrenci: *Etiği bir şehrin haritasına benzetebiliriz. Çünkü etik evrensel bir kavram olmasına rağmen uygulanan toplumun ahlak kurallarına göre şekillenir ve sınırlandırılır aynı bir şehrin sınırı gibi gözle görülmez ama varlığı bilinir.*

Ö35 kodlu öğrenci: *Etik haritaya benzer. Çünkü yönünü yolunu kaybetmiş bir insan doğru yolu gideceği yeri bulmak için haritadan yardım alır ve gideceği yere yanlışa sapmadan bulabilir.*

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aileyle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Aileyle ilgili kavramlar	f
Anne-baba	1
Aile	1
Evlat yetiştirmek	1

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği aileye, anne-babaya ve evlat yetiştirmeye benzettikleri görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin metaforları şu şekildedir:

Ö4 kodlu öğrenci: *Etik bir anne ve babaya benzer. Olumlu-olumsuz ahlak kurallarını bilen anne ve babamız bize etik kavramı olur.*

Ö158 kodlu öğrenci: *Etik aileye benzer. Çünkü bir birey doğduğu andan itibaren ilk eğitimini aileden alır. İlerleyen zamanlarda her ne kadar işin içine toplum arkadaş çevresi gibi unsurlar girse de ilk temeller ailede atılır. Birey doğruyu yanlışı iyiyi kötüyü sorumluluk bilinci gibi özelliklerini aileden alır nasıl bir ortamda yaşarsa kişiliği ona göre şekillenir öyle hareket eder ahlaki kuralların ilk temellerini aileden alır evde ne görürse onu yapar.*

Ö199 kodlu öğrenci: *Etik evlat yetiştirmeye benzer. Nasıl ki evladına doğduğundan beri edep ahlak, iman, adalet sevgi, düzen enjekte ettiğinde büyüdüğünde karşılığını fazlası ile alıyorsan etikte de karşındakini olan tavrın ona olan sevgi ve saygının ileride sana ve topluma büyük yararlar sağlayacaktır.*

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Etikle İlgili Kavramlara Ait Metaforları

Diğer Kavramlar	f
Karakter	4
Su bardağı	2
Avrupa Birliğine üye Ülkeler	1
Küme	1
Temele koyacağımız harç	1
Ateş	1
Boşa kürek çekmek	1
Bir yörenin kültürünü yansıtan unsurlar	1
Koruyucu kalkan	1
Elek	1
Resim çerçevesi	1
Işık	1

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin etiği karaktere, su bardağına, Avrupa Birliğine üye Ülkelere, kümeye, temele koyacağımız harca, ateşe, Boşa kürek çekmeye, Bir yörenin kültürünü yansıtan unsurlara, koruyucu kalkana, eleğe, resim çerçevesine ve ışığa benzettikleri görülmektedir.

Ö27 kodlu öğrenci: *“Etik bir kümeye benzer çünkü bütün etkilerini kapsamaktadır.”*

Ö44 kodlu öğrenci: *"Etik ateşe benzetilebilir ateşe doğru kullanıp kontrol altında tutabilirsiniz faydalı işler yaparız ancak ateşi kontrol altında tutmazsak hem kendimizi hem de etrafınızdakileri yakarız."*

Ö142 kodlu öğrenci: *"Etik su bardağına benzer bir kez kırılırsa kırılan bardağı toparlayıp su içer miyiz Çünkü sorumluluk dürüstlük eşitlik gibi davranışlarımızı bir kez kaybedersek sürekli çiğnemek isteriz yalan söylemeye başlarsak devamı gelir kurtulamayız gibidir."*

Ö171 kodlu öğrenci: *"Etik boş yere kürek çekmeye benzer. Çünkü etik olmayan davranışlarla hiçbir yol alınamaz iyi doğru ve güzel olanı bulamadıkça kürek çekmenin bir anlamı yoktur."*

Ö174 kodlu öğrenci: *"Etik bir yörenin kültürünü yansıtan unsurlara benzer mesela Ege bölgesinin harmandalı oyunu o yöredeki insanların yaşayış şekillerini alışkanlıklarını atalarından bu yana değişmeden taşınan bir oyundur yani halka göre şekil almış ve kabul edilmiştir. Etik kurallarda insanların alışılagelmiş aile terbiyelerini ahlak kurallarının bütünleşmiş halidir."*

Ö189 kodlu öğrenci: *"Etik koruyucu Kalkan gibidir. Bu kalkanla sadece kendimizi değil diğer insanları da koruruz. Mesela öğretmenin öğrencisi ile öğretmen öğrenci ilişkisi sınırlarını aşıp öğretmen arkadaş şeklinde beraber vakit geçirmesi hoş değildir etik değildir. Burada etik kuralları" devreye girerse öğretmen ve öğrenci bulundukları konum farkına varır ve olası kötü ihtimaller devre dışı bırakılır. Böylece etik bir kalkan gibi koruyucu görevini yerine getirir.*

Ö198 kodlu öğrenci: *"Etik eleğe benzer. Çünkü iri olan ürün elek üstü posa kısım elekten geçmiştir. Etikte de iyi ve güzel olanlar elek üstünde kalan ürün gibi kıymetli ve değerlidir."*

Ö217 kodlu öğrenci: *"Etik ışığa benzer. Çünkü etik davranışlarla etrafındakilere aydınlatırsın"*

Ö213 kodlu öğrenci: *"Etiğin evrensel ve değişmezliği bir resim çerçevesine benzetilebilir. Çerçevenin içindeki resmi değiştirip farklı resimler koyabiliriz. Etiği farklı bakış açıları ile süsleyebilir. Hayatımızın her alanı ile bağdaştırabiliriz."*

SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin metaforları kodlanarak 11 tema etrafında başlıklandırılmıştır. Bu temalar, denizcilik terimleri, atmosfer ile ilgili terimler, teoloji ile ilgili terimler, öğrenme ile ilgili kavramlar, kişisel gelişimle ilgili kavramlar, tamamlayıcı etkinliklerle ilgili kavramlar, karar vermeyle ilgili kavramlar, ekoloji ile ilgili kavramlar, trafik ile ilgili kavramlar, aileyle ilgili kavramlar başlıkları altında toplanmıştır. Temalardan da görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin etikle ilgili metaforları kendi hayat tarzları, okudukları okullar, yaşamları vb. düşüncelerini etkileyen ögeler dikkate alınarak farklılaştığı görülmektedir. Temalar incelendiğinde deniz, atmosfer, teoloji, öğrenme, kişisel gelişim, tamamlayıcı etkinlikler, karar verme, ekoloji, trafik ve aile kavramları etrafında metaforların oluştuğu görülmektedir. Bu kavramlar bireylerin günlük hayatta en çok kullandıkları ve önem verdikleri kavramlardır.

Öğrencilerin denizcilik terimi içerisinde etiği en çok pusulaya benzettiği görülmektedir. Öğrenciler bir anlamda hayatın pusulasının etik olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin en çok kullandıkları metaforlar güneş, ahlak, vicdan töre, karakter ve doğadır.

KAYNAKÇA

Bozkurt, C. (2010). Yolsuzlukla mücadele boyutuyla etik ve etik kültürü. *Denetişim Dergisi, 5.*

Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları (Teachers' Ethical Behavıours). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1). DOI: 10.1501/Egifak_0000000021

Ilgaz, S , Bilgili, T . (2010). *Eğitim ve öğretimde etik*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (14) , 199-210

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2012). Etik ile ahlak ayırımı. *Felsefe Arkivi, 35,* s. 23-36

TEKNOPEDAGOJİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNE YANSIMASI

Ahmet ŞANAL
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği, Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü.

Özet

1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile resmi olarak ilk defa gündeme gelen eğitimde teknoloji kullanımı, Türkiye'de özellikle FATİH Projesi'nin ilan edildiği 2010 yılından itibaren eğitim süreçlerinin en önemli ögeleri, eğitim araştırmalarının da önemli tartışma konuları arasında yer almaya başladı. Son öğretim programlarında da sıklıkla Teknolojinin önemine, gerekliliğine ve teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi konulara yer verilmeye başlandı. Tüm bunlara öğrencilerin hemen hepsinin teknolojiye olan merakı ve ilgisi de eklenince teknoloji, eğitim gündeminin merkezine oturdu. Dil Eğitiminde olduğu gibi diğer tüm disiplinlerde de teknolojinin, bu denli eğitim süreçlerinde yer etmesi, kısa bir süre sonra etkili ve verimli bir eğitim süreci için başvurulacak bir model olarak teknopedagojiyi ortaya çıkardı. Bu araştırmanın amacı Türkçe Eğitiminde kullanılabilecek teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilecek uygulamaları ve bu modelin uygulanmasında dikkat edilecek hususları, araştırmacılara tanıtıcı bir özet mahiyetinde sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Teknopedagoji, Ana Dil Olarak Türkçe'nin Öğretimi, E-içerik, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, Teknopedagojik Eğitim Modeli, Dijital Okuryazarlık, Eğitimde Sanal Ortamlar, TPİB-TPACK

Abstract

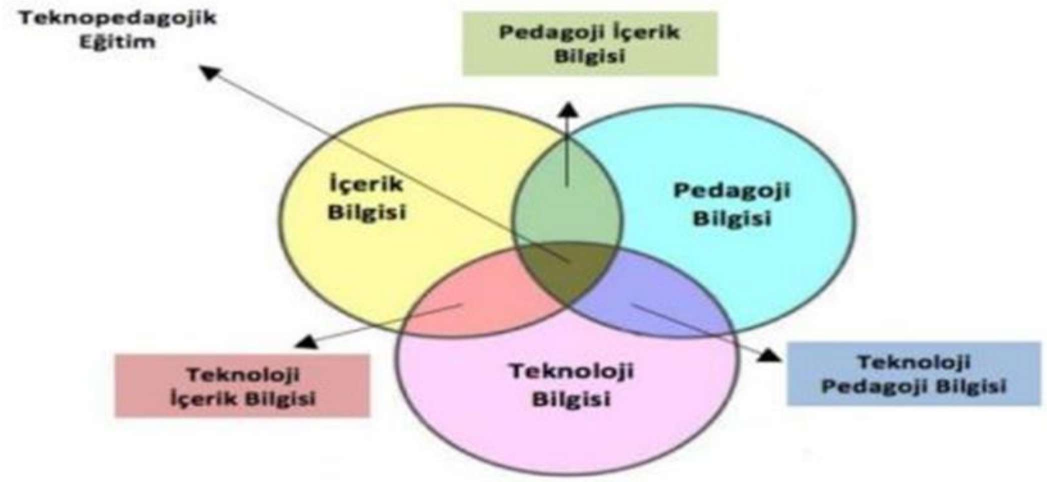
The use of technology in education, which was officially introduced for the first time in 1973 by the Basic Law of National Education, especially since 2010, when the FATİH project was announced, it became one of the most important elements of the educational processes and became one of the important discussion topics of educational research in Turkey. In recent education programs, the subjects like; the importance and necessity of technology, technology literacy and digital literacy have started to be mentioned frequently. When all students' curiosity and interest in technology were added to all of these subjects, technology sat at the center of the education agenda. As in Language Education, in all other disciplines, technology's involvement in such educational processes soon revealed technopedagogy,which would be applied soon as a model for an effective and efficient education process. İts to present the technopedagogical applications that can be used especially in Turkish Teaching and the issues to be considered in the application of this model as an introductory summary.

Key Words: Technopedagogy, Teaching Turkish as a Mother Tongue, E-content, Teaching Turkish as a Foreign Language, Using Technology in Turkish Education, Technopedagogical Education Model, Digital Literacy, Virtual Environments in Education, TPİB-TPACK

1. Giriş

Teknoloji ve bilimin her geçen gün biraz daha ilerlemesiyle birlikte insan hayatını kolaylaştıran yeni buluşlar meydana gelmektedir. Özellikle bilişim teknolojileri alanındaki bu buluşlar, insanların dikkatini çekmekte ve ortaya konan yeni yazılım ve donanımlar, çok küçük yaşlardan itibaren bir şekilde insanların kullanımına sunulmaktadır. Gün geçtikçe bilgisayar kullanım oranı da artan Türkiye'de, bilişim teknolojileri, artık insan hayatının merkezinde yer almaktadır. Türkiye'de bilgisayar kullanım istatistiğine bakıldığında 2004 yılında toplam %23,6 olan kullanım oranı, 2018'de 59,6'ya yükselmiş; internet kullanımı ise 2004'te %18,8 iken, 2019'da %75,3'e yükselmiş, Türkiye'de en az 61 milyon insan, Bilişim Teknolojilerini kullanmaya başlamıştır (TUİK, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2019). Bilişim teknolojileri bu kadar yoğun olarak insan hayatına girince eğitim otoriteleri de konuya kayıtsız kalmamıştır. 1980'li yıllardan bugüne ilk olarak *Eğitim Teknolojileri*, *Bilgisayar Destekli Eğitim, Ekran Okuryazarlığı, Öğretim Teknolojisi* gibi konularla gündeme gelen eğitimde teknoloji kullanımı, ardından *Bilişim Teknolojileri, Dijital*

Okuryazarlık, Dijital Yetkinlik e-öğrenme gibi konularla literatürde yer etmiş ve araştırmacılar; *teknopedagojiye* kadar uzanan özellikle Bilişim Teknolojileri konusunda alan yazına muhtelif eserler kazandırmışlardır.



Şekil 1 Teknopedagojik Eğitim Yaklaşımlarının Boyutları, Kaynak: Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci, Kurt, 2014.

Her derecede ve türdeki eğitim programlarının yöntem araç ve gereçlerin bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, ihtiyaçlara göre geliştirileceği belirtilen Milli Eğitim Temel Kanununun 13. maddesiyle (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: madde 13) resmi olarak ilk defa gündeme gelen eğitimde teknoloji kullanımı konusu, 1979'daki okulların teknolojik kaynak eksikliklerine dair MEB değerlendirmeleriyle de gündemdeki yerini korumuştur (Eryılmaz ve Salman, 2014). Bu tarihten sonra eğitimin her kademesinde eğitim teknolojisinin kullanılmasını öngören Dördüncü ve Beşinci (1985-1989) Beş Yıllık Kalkınma Planları (DPT, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979-1983 ve Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1985-1989) akabinde 1984'te ortaöğretim kurumlarına ilk defa 1100 mikrobilgisayar alınması ile Türkiye'de resmi olarak bilgisayar eğitimi de başlamış (Altınkaya, 1998) ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı için önemli bir döneme girilmiştir. O güne dek eğitim kurumlarında çeşitli film makineleri, tepegöz cihazları, mikroskoplar, facit hesap makinesi gibi muhtelif makineler dışında teknoloji ekipmanı bulunmadığından bu gelişme Eğitimde Teknoloji Kullanımı konusunda önemli bir tarih olarak literatürde yer etmiş ve bu tarihten itibaren eğitimde özellikle Bilişim Teknolojileri, eğitim süreçlerinde yer etmeye başlamıştır. 1984'ten 2011'e kadar okullarda kimi zaman bilgisayar laboratuvarları kurulması suretiyle kimi zaman ders olarak müfredata Bilgisayarın girmesi suretiyle eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı aktif olarak gerçekleşmiş ise de Türkiye'de eğitimde bilgisayar kullanımı ile ilgili bilişim dersleri dışında diğer disiplinlere dair öğretim süreçlerinde bilgisayarların kullanılması, o tarihe kadar pek mümkün olmamıştır (ŞANAL,2016). Zira 2011'e dek özel olan okulların münferit kullanımı ya da bireysel maddi imkânı olan velilerin çocuklarının evde özel kullanımı da sayılmaz ise eğitimde bilgisayar kullanımının, Teknoloji İçerik Alanının ötesine geçemediği hatta bu alanda da en alt seviyede kaldığı görülmektedir. Bütün dersler için bilişim teknolojilerinden faydalanma ve bilgisayar dersi dışındaki derslerde de hatta sadece ders sırasında değil, ders dışı zamanlarda da mesela öğrencinin kendi evinde de okuldaki öğretmenin belirlediği plana göre bilişim teknolojilerini aktif olarak kullanmasının sağlanması, 2010'da ilan edilen ve 2011'de uygulamaya giren FATİH Projesi ile mümkün olmuştur (Altın, 2014). Bu tarihe kadar Türkiye'de resmi olarak uygulamada teknopedagojik eğitimden bahsedilemez. Ancak bu süreçle birlikte eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili hususlar, öğretim programlarına da daha yoğun bir şekilde girmiş ve uygulamada pedagoji-içerik ile birlikte teknolojiden eğitimde planlı olarak yararlanılmaya başlanmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim programında, eğitim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmanın elzem olduğu ve özellikle teknolojinin öğretim stratejilerini zenginleştiren, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen önemli bir fırsat olduğu bildirilmektedir (MEB,2019). 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim programında da Dijital Yetkinlik kavramından bahsedilmiş, teknolojik ekipmanların kullanımı ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir (MEB,2018). Buna bağlı olarak uygulamada da; ilkokul 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar; tüm öğrenciler için, her yaş ve seviyeye uygun olarak Türk Dili'nin öğretimi ile ilgili; gerek ders içi; gerek ders dışı eğitim çalışmalarında, kimi zaman sadece dersi destekleyici olarak, kimi zaman da tamamen derslerle eş güdümlü olarak direk dersin üzerinde işlenmesi suretiyle bilişim teknolojisinden yararlanıldığı görülmektedir. Aynı şekilde Yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili süreçlerde de sıklıkla bilişim teknolojisinden yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin Yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili Türkiye Maarif Vakfı, (2019)'da bilgisayar vb. teknolojik araçlarla ilgili kazanımlara yer verilmiş olup yine yayınladığı öğretim programında da öğrenci yetiştirilmesinde teknoloji ile ilgili amaçlara yer vermiştir (TMV,2019). Neticede gerek diğer disiplinlerde gerek Türk Dili Eğitiminde teknolojinin, bu denli eğitim süreçlerinde yer etmesi, yeni bir kavram olarak teknopedagojiyi ortaya çıkarmıştır.

Eğitimde evrensel hedef, insanlığın daha müreffeh bir dünyada yaşamalarını sağlamak için yeni buluşlar ortaya koymak; bunun için de çağın gerektirdiği, öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygun yeni teknolojik imkânları değerlendirip etkili ve verimli eğitim süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Buna bağlı olarak, gelişen teknoloji ile birlikte alışılmış eğitim uygulamalarının dışında, bilişim teknolojisine dayalı elektronik eğitim ortamlarının kullanıldığı yenilikçi eğitim uygulamaları, gün geçtikçe daha çok tercih edilmekte ve bu uygulamalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bu uygulamalar sayesinde, öğretme-öğrenme faaliyetleri kolaylaşmakta öğrenci daha az zamanda, daha çok bilgi edinmektedir. Bu minvalde eğitim programlarında da görüldüğü üzere teknoloji kullanımına ağırlık verilmekte ve uygulamada eğitimciler, hedef kazanımların eksiksiz gerçekleştirilmesi için de Teknopedagojik Eğitim Modeline başvurmaktadır. Uysal (2019)' a göre; Teknopedagoji adlı eğitim sürecinde ortaya konan yöntem ve temel alınan yaklaşım ile programda hedeflenen kazanıma ulaşmak mümkündür. Bu süreçte kazanımı öğrencinin daha kolay edinmesi ile ilgili birçok araştırmacı teknolojinin öğrenciye fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir (Arıcan, 2014), (Kırbağ-Zengin, Kırılmazkaya & Keçeci 2011 akt. Dinçer, Şenkal &Sezgin, 2014), Türkmen (2011), Engin, Tösten & Kaya (2010), Demir (2004), Tanzer (2004), Odabaşı (1998).

İçeriğin öğrenciye aktarılmasında teknolojinin sunduğu bu fırsatlar, ancak pedagojik bilgi ile ele alınıp Şekil 1'de olduğu gibi ortak üçlü bir disiplin ile birlikte değerlendirildiği zaman başarıyı getirir. Teknopedagoji tam olarak budur. Bu sebeple Teknopedagojik Eğitim Modeli'ni yaygınlaştırmak gerekmektedir. Dulda (2009), Türkmen (2011), Roschelle, 2000 akt. Karataş (2014) ve daha nice çalışma, Teknopedagojik Eğitim Modeli'ne entegre edilebilecek bu uygulamalarla ilgili, öğretmenin işini kolaylaştırdığına dair bildirimde bulunmuştur. Öğrenme hızının artışı ile ilgili Stlurow'un araştırmasında 45 dakikalık dersi bir makine ile 15 dakikada öğretebilmenin mümkün olduğu sonucuna erişilmiştir (Alkan, 1997).

Bu fırsatlardan yararlanabilmek için öncelikli olarak öğretmenin TPAB(Teknopedagojik Alan Bilgisi)'sinin yüksek olması gerekir. Bu noktada öğretmenlerce, teknopedagoji kavramının bilinmesi, öğretmenlerin, bu eğitim modelinin işlevlerine hâkim olması, bu modele entegre olabilecek uygulamaları kullanma becerilerine sahip olması önem arz eder. Özellikle Dil eğitiminde birçok zekâ alanına aynı anda hitap etme özelliğinden ötürü teknolojiden yararlanılması ve son yıllarda bu alanda oldukça başarılı e-içerikler üretilmesi, insanların artık bu sayede kendi kendine dahi gerekli bilgileri öğrenebilmesi, çeşitli dil becerilerini edinebilmesi gibi fırsatlar sunan Teknopedagojik Eğitim Modeline entegre edilebilen uygulamalardan öğretmenlerin habersiz kalmaması ve bu uygulamaları derslerde ve ders dışı eğitim faaliyetlerinde kullanması gerekir. Aynı durum öğrenciler için de geçerli olup bu konuda öğretmenlerin öğrencileri doğru kaynaklarla ve teknopedagojinin bileşenlerini tam yansıtan uygulamalarla tanıştırması gerekir.

2. Teknopedagoji Nedir?

Teknopedagoji eğitimle teknolojinin entegrasyonu anlamına gelir. Öğretme-Öğrenme süreçlerinde hedeflenen kazanımın sağlanması için gerekli pedagojik, teknolojik alt yapı içinde içeriğin verilmesi teknopedagojiyi oluşturur. “Eğitimde teknoloji” denilince bugün, akla gelen Bilişim Sistemleri, Bilgisayar ve benzeri sistemle çalışan teknolojik ekipmanlardır. Yaygın olarak kullanılan bilgisayar donanım ve yazılımları beraberinde uygulamada bir takım farklı yaklaşım ve modelleri ortaya çıkarmıştır. Bunlardan biri de teknopedagojidir. Teknopedagojiyi diğer uygulama örnekleri ve modellerden ayıran birtakım özellikler vardır. Teknopedagoji, bilgisayar eğitimi ile bilgisayarla eğitim (“öğretmek” için bilgisayar kullanma) arasındaki farklılığı da ortaya koyar. Eğitim ortamında bilgisayar bulunması rastgele bir şekilde teknolojiden yararlanmak ile eğitim süreçlerinde öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırmak, etkilileştirmek ve verimlileştirmek için planlı olarak öğretim programıyla uyumlu bir şekilde bilgisayarın, teknolojinin kullanılması, birbirinden tamamen farklı olduğu Teknopedagoji Eğitim Modeli ile net olarak anlaşılır. Şekil 1’de de görüldüğü üzere Teknopedagoji tek başına; “bilgisayar öğretmek”, eğitimde “bilgisayar kullanmak”, sadece “bilgisayar kullanımına odaklanmak” demek değildir. Teknopedagoji, alt bileşenleriyle incelendiğinde, öğretmeyi etkilileştirmek için pedagojik alanla teknolojinin ve en önemlisi içeriğin bütünleşmesinden bu üç alanın birlikte uygulanmasında doğar. Burada, bilgisayarı öğretmekten ziyade farklı disiplinlere ait içeriğin, daha etkili bir şekilde sunumu için bilgisayar ve sistemlerinden yararlanma söz konusudur. Bu yararlanma, öğretmek için Bilişim Teknolojilerini araç olarak ve/veya destekçi olarak kullanmanın esas alındığı, pedagojinin sunduğu fırsat ve stratejileri de içeren bir modeli öne sürer; farklı disiplinleri bütünleşik olarak ele alan daha kısa zamanda, daha çok bilginin daha etkili ve kalıcı olarak öğretimini esas alan bu model Teknopedagojik Eğitim Modeli’dir.

Öğretimde tek başına pedagojik alt yapıyla teknoloji kullanımı da bu modelin alanına girmez. Bu, Pedagoji-Teknoloji alanıdır ki farklı bir alandır. Aynı şekilde tek başına Pedagoji-İçerik Alanı, tek başına İçerik-Teknoloji alanı da ayrı alanlardır. Bunların herhangi biriyle Teknopedagoji karıştırılmamalıdır. Teknopedagoji, bu alanların tamamının kesiştiği noktadır. Örneğin; bir derste yapım ekini öğretmek için hazırlıksız olarak, rast gele seçilmiş elektronik ortamdaki bir “çiçek” resmi ile hemen arkasından bir “çiçekçi” resminin etkileşimli tahta ya da projeksiyon vb. ekipmanlar kullanılarak öğrenciye “+lik” ekinin işlevinin gösterilmesi amacıyla sunulduğu bir ders işleyiş şekli, tek başına Teknopedagoji alanına girmez. Burada Teknoloji-İçerik Bilgisinin tatbiki söz konusudur. Dikkat edilirse bu örnekte öğretmenin içeriği, teknoloji ile sunumu söz konusudur. Hâlbuki bu sunumda öğretmen farklı öğretim stratejilerini kullanabilirdi. Mesela hissettirerek öğretmek için öğretmen önceden “hissettirme” maksadıyla konunun, sunum şekli ile ilgili hazırlıklar yapıp farklı öğretim stratejileri belirleyebilirdi. Örneğin bir bilişsel farkındalık stratejisi ile ilgili yöntemi uygulayıp kullanabilirdi. Böylelikle Pedagojik bilgisini de sürece katmış olurdu.

Teknopedagojide içeriği öğrenciye verirken, pedagojik bilgi ile birlikte tek başına teknoloji kullanımından öte; gerektiğinde öğretmenin teknolojik içeriği oluşturması ya da oluşturulmuş uygun e-içeriği kullanması / şekillendirmesi de söz konusudur. Örnekten gidilecek olursa bu şekilde bir gösterimde öğrenciye sunulan resmin ekranda kapladığı alan, yazıların puntosu, hangi yazının ne zaman, hangi görselin ne zaman, ekranda görüleceği, ekranın hangi kısmında, hangi verinin görülmesi gerektiği ve bunların öğrencinin gelişim seviyesine uygun olup olmadığı gibi öğrenme ile ilgili pedagojik etmenler hesaba katılmamıştır. Bu örnekte teknoloji ve içerik kullanımı söz konusudur ki Teknoloji de oldukça yalın olarak kullanılmıştır, oysa teknoloji içerik bilgisi daha etkili kullanılabilir; öğretmen, teknoloji bilgi düzeyine başvurarak en uygun e-içeriği belirleyip içeriğin ekranda kalma süresini ayarlayıp; sanal ve gerçek elektronik ürünün ne zaman hangi özelliğini kullanması gerektiğini önceden planlamış olarak, mesela çiçek resmini değişik efektlerle, seslerle ve çiçekçi resmini farklı efektlerle, videolarla yine “+lik” ekini farklı renk ya da efektlerle öğrenciye sunulmasını sağlayabilir. Bunu hazır olarak bir etkileşimli uygulama aracılığıyla da yapabilir. Bunu yaparken bir de pedagojik stratejileri, yöntemleri kullanması mümkündür. Örneğin; hissettirerek öğretmek için iki ayrı cümle içinde cümlenin bağlamından ekin anlam farklılığı oluşturduğunu hissettirmek için anlatıcı dönüt veren eiçeriklerle bu işlemi gerçekleştirseydi işte o zaman teknopedagojik modele göre konuyu işlemiş olurdu. Yine basitten zora ilkesiyle önce cümle üzerinde yaptığı bu uygulamayı sonra bir paragraf üzerinde o eki almış olan kelimeleri boyama, farklı efektlerle süsleme (ses dosyaları/görsel çizgi/imleç vb. işaretlerle) yoluyla hissettirme çalışması yapabilirdi ya da yaratıcı drama yoluyla anlatma tartışma yoluyla ya da benzeri yöntemlerle konuyu anlatabilirdi. O zaman teknopedagojiden söz etmek mümkün olurdu.

Teknopedagojik eğitimden bahsedebilmek için öğrenciye sunulan içeriğin, elektronik ortamdaki sunuş şeklinin, pedagojik olarak çeşitli öğretim stratejileriyle ayarlanıp uygun yazılımlarla da dikkat çekici düzeye getirilebilmesi gerekir. Teknopedagojik Eğitim Modelinde içeriğin, pedagojik öğretim stratejileri ile birlikte yazılımsal açıdan da ayarlanabilmesi ve en nihayetinde öğrenciye sunulan içerikle istenen kazanımın verilebilmesi ve öğrencide bir çerçeve plandaki ya da bir öğretim programındaki kazanımın ediniminin sağlanması esastır. İlla ki öğretmenin doğrudan yazılımı kendisinin yazıp da kendi e-içeriğini oluşturması da zorunlu değildir. Bu oldukça üst düzey bir bilişim teknolojisi bilgisi gerektirir. Ancak en azından öğretmenin, uygun e-içeriği belirleyip derse uygun şekle getirip öğretmenin hazırlıklı olarak öğrencinin karşısına çıkması ve planlı bir şekilde önceden seçtiği e-içerikle ve önceden belirlediği öğretim stratejileri ile ilgili dersin içeriğini verebilmesi önemlidir. İşte bunu yapabilme derecesi öğretmenin teknopedagojik bilgi seviyesini ortaya koyar. Şekil 1'de görüldüğü gibi teknoloji-içerik bilgisi ayrı, pedagoji-içerik bilgisi, teknoloji-pedagoji bilgisi birbirinden ayrı alanlardır. Bunların hepsinin kesiştiği alan ise teknopedagojidir. Teknopedagojide öğretmenden beklenen, bu alanları en zengin biçimde kullanıp da kesiştirebilmesidir.

Bu konuda dikkat edilmesi gereken bir husus veya örnekteki eksik ders sunum şekli yanında bir genel hata da öğretmenlerin teknolojik bilgiye zaman ayırdığı kadar içeriğe zaman ayırmamasıdır. Şöyle ki süreç içinde bazen öğretmenler, uygun elektronik öğrenme nesnesini seçip uygun stratejiyi belirleyerek dersine hazırlık yapmakta ancak bu arada içerikten uzaklaşarak süreci etkinlikle doldurmakta, etkinliğin içeriği vermek için bir araç olduğu unutulabilmekte ve oyunların, egzersizlerin gerçekleşme durumunun içeriğin önüne geçerek etkinliğin amaca dönüşmesi mümkün olabilmektedir. Böylelikle konular geri planda kaldığından asıl öğretilmesi gereken en önemli husus olan içerikle ilgili öğrencide oluşması gereken veya beklenen kazanımın edindirilememesidir. Bu şekilde ders işleme örneklerinde Teknoloji-Pedagoji bilgisi ön plana çıkmakta ama ortaya konan tüm gayretler ve harcanan süre boşa gitmektedir. Çünkü en önemli husus olan içerik öğrenciye verilememekte ya da eksik ve yanlış verilmektedir. Dolayısıyla öğretme sürecinde öğretilmek istenilenin, öğretme yöntem ve metodunun gerisinde kalmaması için Teknopedagojik Eğitim Modelinin tam olarak uygulanması, teknopedagojide sürecin mihenk taşı olan dersin ana amacı olan içeriğin arka planda kalmaması gereklidir.

Teknopedagojik Eğitim Modeline göre ders işlemek isterken içerikten uzaklaşma şu iki şekilde gerçekleşmektedir; birincisi teknoloji pedagoji bilgisinin üst seviyede olmasına bağlı olarak öğretmenin yöntem, metot, strateji çalışmaktan içeriği unutması veya farkında olmadan es geçmesi, ikincisi pedagojik içerik bilgisinin üst seviyede olmasına güvenerek öğretmenin teknoloji bilgisinin ve hazırlığının olmamasına rağmen ders esnasında teknoloji kullanımına kalkışmasıdır. Her ikisinde de öğretmen zor durumda kalmakta öğrenci mağdur edilebilmektedir. Bu konuda Teknopedagoji uygulamasına en iyi örnek uygulama olarak gösterilebilecek FATİH projesi sürecinde yaşanan sorunlara dair Milli Eğitim eski Bakanının özeleştirisi ve konuyla ilgili fikirleri oldukça yerindedir;

> *"Etkileşimli tahtalar öğretmen otoritesini duman etti. Çünkü öğretmenler o tahtaları çocuklar kadar başarılı kullanamıyorlardı. Sınıfta öğretmenlerine tahta üzerindeki bir işlemi nasıl gerçekleştireceğini çocuklar, tarif etmeye başladılar. Hâlbuki bizim öğretmen kültürümüzde her şeyin en iyisini, en doğrusunu öğretmen bilir ve çocuklar ondan öğrenirler. Tersine dönünce bu ilişki öğretmenin otoritesi ciddi... Ne yaptık biz de? Hizmet içi eğitimlerde etkileşimli tahta eğitimini öne aldık. Öğretmenlerimiz de normalde dostlar alışverişte görsün kabilinde katıldıkları programlara bu kez can havliyle*

> *katılmaya başladı, çünkü sınıfta başlarına ne geleceğini, müşteri memnuniyetinin ne olduğunu orada gördüler.*"

Bu ifadeler, öğretmenlerin Pedagojik İçerik bilgisinin ne kadar üst düzey olsa da Eğitimde Teknoloji kullanımı ile ilgili süreç içinde teknoloji bilgi düzeyinin de o denli önemli olduğunu ortaya koyar. Bu kapsamda teknopedagojik alan bilgisi alt seviyelerde seyreden bazı öğretmenlerin, uygulamadaki iyi örnekleri görmelerinin, uygulamaya dönük eğitim almalarının ve öğrenciler bu kadar bilişim teknolojileri ile iç içeyken kendi TPAB'lerini artırmalarının gerekliliği tartışılmazdır. Konuyla ilgili uygulamaya dönük olarak tüm öğretmenlere destekleyici hizmet içi eğitim imkânları tanınmalı ve iyi örneklerin yaygınlaştırma çalışmalarına destek olunmalıdır. Bu iyi örneklerin de, eğitim süreçlerinde Teknopedagojik Eğitim Modelini esas alan örnekler olması da oldukça mühimdir.

3. Türkçe Eğitiminde Kullanılan Teknopedagojik Eğitim Modeli Uygulamalarının Analizi

Teknopedagojik Eğitim Modeline entegre olabilecek etkileşimli uygulamaların özellikleri ayrıntılarıyla incelendiğinde Şekil 2'de görüldüğü üzere iki tür oldukları anlaşılır; "*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*" ve "*Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar*"

Bu uygulamalara daha çok yabancı dil öğretiminde rastlanır. Türkiye'de gerek sayısal gerek sözel alan derslerde her iki uygulama türüne de rastlamak mümkündür. Türk Dili ile ilgili eğitim süreçleri izlendiğinde ise teknopedagoji, gerek Ana Dil Olarak Türkçe'nin öğretiminde gerek yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde Türkiye'de ve dünyada yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle okul içi faaliyetlerde kazanıma dayalı etkinlikleri, programın özel amaçlarına yönelik somut ve birçok zekâ alanına hitap eden egzersizleri teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen etkileşimli uygulamalar içinde bulmak mümkündür. Bu uygulamalar, Türkçe ile ilgili programlardaki anlama ve anlatma becerilerine dair hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Türk Dili eğitiminde; okul içi yüz yüze eğitim gibi örgün süreçlerde daha çok *"Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar"*dan yararlanıldığı görülürken, Yabancılara Türkçe Öğretimi gibi daha çok yaygın eğitim ve özel öğretime konu olan süreçlerde ise "*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*"dan yararlanıldığı görülmektedir. Yine Yükseköğretim Kurumlarının uzaktan eğitim merkezlerinde üzerinden verilen sanal ortamlardaki (Yabancı Dil, İnkılap Tarihi vb.) bazı temel derslerle birlikte Türkçe'nin Ana Dil Olarak Öğretimi ile ilgili süreçlerde de "*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*"dan yararlanılmaktadır. Yüz yüze öğretim süreçlerinde "*Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar*"a özel dil öğretim kurslarında ve temel eğitim alanında MEB'e bağlı bazı özel kurslarda birçok dersle beraber Türkçe'nin Ana Dil Olarak Öğretimi süreçlerinde rastlanabilmektedir.

3.1. Çalışmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu çalışmada problem cümleleri şöyle sıralanır;

a. "Türkçe eğitiminde kullanılabilecek teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamalar hangileridir?"

b. "Türkçe eğitiminde kullanılabilen teknopedagojik eğitim modeline entegre edilmiş uygulamaların işlevleri nelerdir?"

c. Türkçe Eğitiminde kullanılabilen teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamaların temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmacı, bu sorulara cevap bulmak üzere bu çalışmayı meydana getirmiştir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında, Türkiye'de yayınlanan Türkçe eğitimi ile ilgili teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilecek uygulamalar doküman analizi yöntemiyle, şekil, içerik ve işlevsellik bakımından incelenmiş ve neticede belirlenen bölümler teknopedagoji kapsamında değerlendirilmiştir. 2019 yılı itibariyle Türkiye'de yayınlanan ve kullanılan teknopedagojik eğitim modeline entegre olabilecek uygulamalar, farklı değişkenler açısından analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Verilerin toplanmasında yararlanılan doküman analizi yöntemi ile belirlenen anahtar kelimelerle yapılan tarama sonucunda 3'ü uluslararası kategoride olmak üzere toplam 5 dergiden 15 makaleye, 1 ulusal yayın kataloğuna, 4 ulusal kategoride blog yazısına, 1 ulusal kategoride yayınlanmış kitaba, 2'si doktora, 7'si yüksek lisans olmak üzere 9 ulusal teze, 2 ulusal gazete/dergi haber dosyasına, 2 ulusal kalkınma planına, 4 ulusal öğretim programına, 1 ulusal sözlü bildiriye, Türkiye'de yaygın olarak kullanılan teknopedagojik olduğu düşünülen internette tanıtımı ya da ana kaynağı yayınlanan ve en çok aranan interaktif eğitim araçlarının geçmiş yıllardaki kullanım istatistiklerine göre 5 yerel internet sitesine bağlı olarak yayınlanan/çalışan Windows işletim sistemi alt yapısıyla oluşturulmuş eğitsel yazılıma, ios ve andorid işletim sistemlerine göre uygun içerik temini sağlayan Google play ve App store tarafından en sık kullanılanlar arasında gösterilen 14'ü ulusalararası olmak üzere 36 ios/android işletim sistemine sahip uygulamaya ulaşılmıştır.

3.3. Araştırmanın Sınırlılığı

3.3.1. Veri toplama sırasında ulaşılan uygulamaların bazılarının;

a. Henüz sistemsel güncelleme sürecinde/bakımda olmaları dolayısıyla içeriklerinin tamamına erişim izni verilmediğinden incelenememiş olması,

b. Erişilebilirlik açısından esneklik sağlayan uygulamalara öncelik verilmiş olması,

3.3.2. Veri toplarken ulaşılan uygulamaların bazılarının da;

a. Google play ve App store tarafından en sık indirilen ve kullanılanlar arasında gösterilen

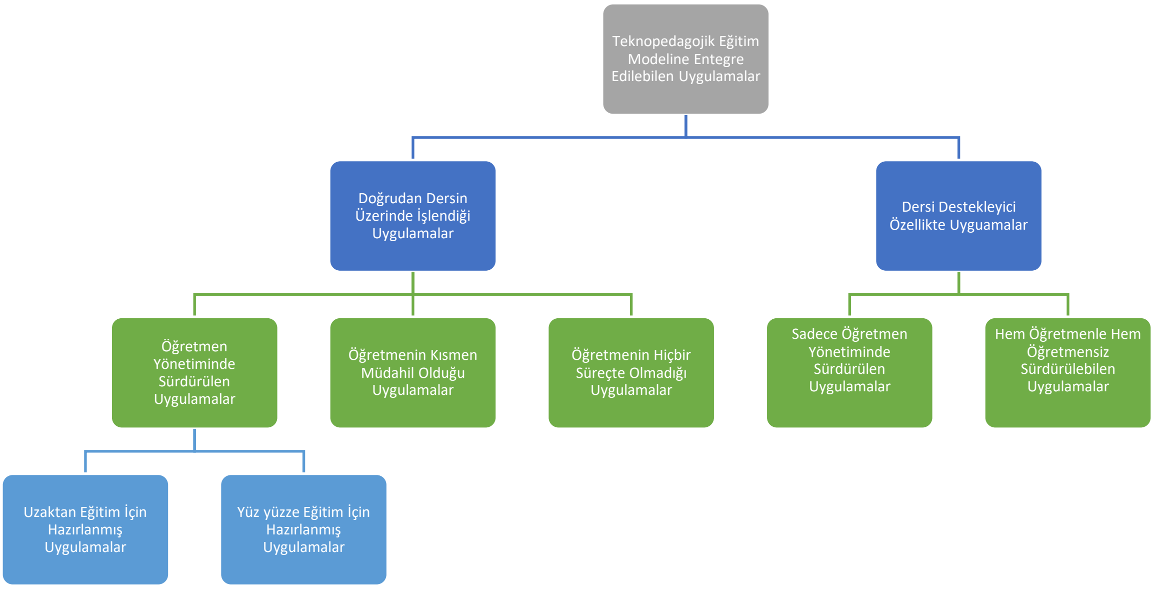
b. 2014-2019 yılları arasındaki internet arama motorları ve uygulama indirme istatistiklerine göre Windows işletim sistemine sahip olup da en çok kullanılan ve hâlâ erişime açık olanlar arasında bulunan

uygulamalardan seçilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

3.4. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın yöntem kısmında bahsedilen veri toplama araçları ve muhtelif kaynaklarla yapılan doküman analizi neticesinde 5'i Windows işletim sistemine uyumlu olarak tasarlanmış özellikle 36'sı ios/android işletim sistemine göre hazırlanmış toplam 41 uygulama Tablo-1'de belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen 3'ü uluslararası 4'ü ulusal olmak üzere 7 uygulamaya erişilmiştir. Bu uygulamalara araştırmada da ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu uygulamaların içerdiği konu metinleri, alıştırmalar, planlar vb e-meteryaller; yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmiştir. Neticede bir sistem dâhilinde Teknopedagojik Eğitim Modeline ilişkin uygulamaların, bu yolla işlevlerine göre bölümlere ayrılarak analiz edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın temelini oluşturan söz konusu bölümler, Şekil 2'de görüldüğü gibi Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar ve Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar adıyla sıralanabilmekte ve özelliklerine göre de alt basamakları ortaya konulmaktadır.


Teknopedagojik Eğitim Modeline Entegre Edilebilen Uygulamalar
Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar
Dersi Destekleyici Özellikte Uyguamalar
Öğretmen Yönetiminde Sürdürülen Uygulamalar
Öğretmenin Kısmen Müdahil Olduğu Uygulamalar
Öğretmenin Hiçbir Süreçte Olmadığı Uygulamalar
Sadece Öğretmen Yönetiminde Sürdürülen Uygulamalar
Hem Öğretmenle Hem Öğretmensiz Sürdürülebilen Uygulamalar
Uzaktan Eğitim İçin Hazırlanmış Uygulamalar
Yüz yüzze Eğitim İçin Hazırlanmış Uygulamalar

Şekil 2 Teknopedagojik Eğitim Modeline Entegre Edilebilen Uygulama Türleri

3.4.1. Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar

Dersin tamamen sistem üzerinden verildiği bu tür uygulamalarla, dersi desteklemenin ötesinde tamamen dersin sistem üzerinde işlenmesi sağlanır. Öğretmen yönetiminde sürdürülen uzaktan ya da yüz yüze sürdürülen uygulama örnekleri olduğu gibi öğretmenin kısmen müdahil olduğu ya da süreç içinde hiç olmadığı uygulama örnekleri de görülür. Bu uygulamaların en önemli özellikleri, uygulamada ölçme ve değerlendirme sisteminin varlığı ve dönüte göre ders süreçlerini şekillendiren yapay zekânın üst seviyede hissedilmesidir. Bu uygulamalar, Türkçe dersi ile ilgili verilmek istenen kazanımları edindirmede önemli ölçüde etkilidir. Çünkü *"Dersi Destekleyici Uygulamalar"*dan farklı olarak bu uygulamalar, tematik özellikler taşır, öğrenme alanlarının tamamına hitap eder ve temel beceriler dâhil dil eğitimi ile ilgili tüm becerilere yöneliktir. Bu uygulamaların bir özelliği de birden fazla beceri alanını esas alan ölçme ve değerlendirme sistemi içeriyor olmasıdır. Bu uygulamalarda, etkileşimli tahta, bilgisayar, tablet, telefon gibi bilişim teknolojileri üzerinden ders işlenir. Genelde yabancı dil öğretimi ile ilgili muhtelif elektronik uygulamalar ile Türkçe'nin Ana Dil Olarak Öğretimi ile ilgili bazı z-kitaplar bu türe girer. Ulusal ya da uluslararası bir öğretim çerçeve planı ve/veya bir öğretim programını esas alan bu tür uygulama örneklerine temel eğitim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde rastlansa da daha çok yaygın eğitim alanında özellikle bir dilin yabancılara yönelik eğitimi süreçleri ile ilgili alanda rastlanmaktadır.

Türkiye'de Talim Terbiye Kurulunun belirlediği kriterlere göre hazırlanan bazı z-kitaplar, derslerde geleneksel yöntemlerle hazırlanmış basılı kitaplar yerlerine kullanılabilecek özellikler taşısa da hem teknolojik alt yapının her okulda eşit olmamasından hem de yasal birtakım prosedürlerden ötürü örgün eğitimde basılı kitaplar yerine kullanılmıyor olsa da bu kategorideki uygulamalar, aslında başlı başına derslerin bu uygulamalar üzerinden yürütülmesine imkan verir. Buna rağmen Türkiye'de daha çok ders dışı süreçlerde kullanılmaktadır. Çünkü örgün derslerde daha çok *"Dersi Destekleyici Uygulamalar"* tercih edilmektedir. Özel Dil Öğretim Kurslarında ve Yüksek Öğretim Kurumları Uzaktan Eğitim Merkezlerinde *"Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği Uygulamalar"* kullanılmaktadır.

a. Türkçe Öğretim Portalı

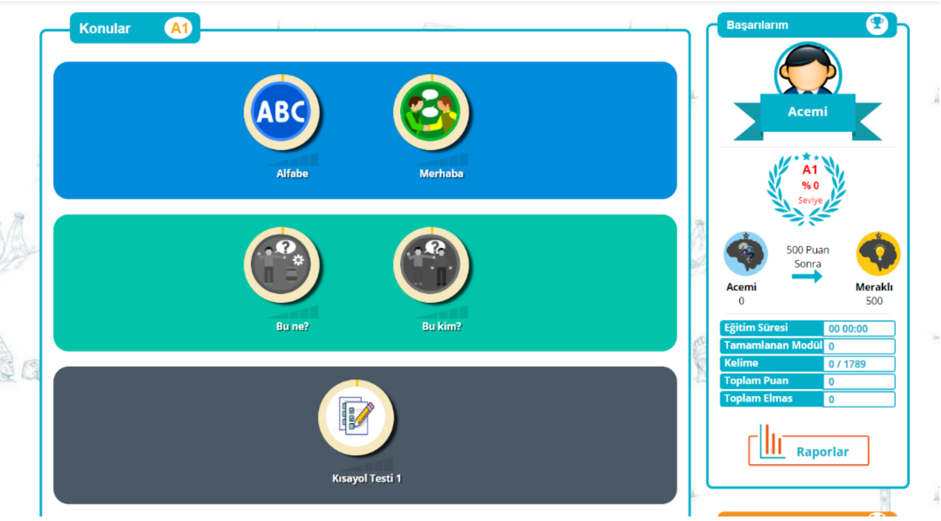
Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçe, İngilizce, Rusça ve Arapça arayüz dili ile hizmet verebilecek şekilde geliştirilen portal, tamamen Türkçe'nin 4 temel dil becerisi öğretimi için tasarlanmıştır (YEE,2019). Bunun yanında kelime ve dilbilgisi öğretimi ile ilgili etkileşimli etkinlikleri de kapsayan geniş içeriği ile portal, Türkçe Eğitimi üzerine destekleyici e-içerik olmaktan öte Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre hazırlanmış, dersin tamamen üzerinde işlenebildiği başlı başına bir eğitim programıdır. Dünya geneline yönelik sınırsız ve ücretsiz olarak 7/24 çevrimiçi erişime açık olarak, turkce.yee.org.tr ve https://learnturkish.com internet siteleri üzerinden yayın yapmaktadır. Portala; MEB EBA, Facebook ve Google bilgileriyle veya portalın kendi üyelik sistemine üye olmak suretiyle giriş yapılabilmekte ve portal, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır.

Portalda kur sistemi ile kullanıcılar, Şekil 3'te görüldüğü gibi aşamalı olarak konulara ve içeriklere ulaşabilmekte olup portala A1 seviyesinde katılan bir öğrenci, sıralı olarak verilen konuları bitirmeden ve alttaki konu testini çözmeden bir sonraki konuya geçememekte ve girilen ilk seviyeyle ilgili içerikte verilen etkinlikleri tamamlamadan bir üst seviyeye geçememektedir. Bu yönüyle portal, tematik özellikler içerir (Karagöl,2019). Türk Dili öğretimi ile ilgili de 60'ın üzerinde etkinlik şablonu bulunan portalda; Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma etkinlikleri zengin içeriklerle ve birden fazla öğretim stratejisi ile sunulmaktadır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için birbirinden farklı 63 etkinlik bulunan sistemde her bir modülün ön hazırlık kısmı, kelime, okuma, dinleme, yazma, konuşma ve değerlendirme ile ilgili ayrı etkinlik grupları bulunmakta, grupların yanında birçok modülde dil bilgisi, video ve serbest bölge etkinlikleri yer almaktadır (YEE,2019).

Örneğin portaldaki etkileşimli video ve içinde yer alan etkinlikler ve telaffuz geliştirme aracı özellikleri incelendiğinde portalın yenilikçi öğretim tekniklerinden yararlandığı gözlenmektedir. Özellikle "Konuşma" eğitiminde gerçek ortamda dahi öğretmenlerin öğrencilere yaptırmakta zorlandığı egzersizleri, çeşitli yönergelerle ve işlem basamakları ile öğrenciye rahatlıkla yaptırdığı gözlenmektedir. Gerçek yaşamdan kesitlerin olduğu kurgu videolarla öğrencilere karaoke metin etkinliği, seslendirme etkinliği, doğru/yanlış ve çoktan seçmeli cevaplama etkinliği gibi etkinliklerle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin tümüne yönelik etkinlikler sunulmaktadır. Özellikle konuşma ve yazma becerileri ile ilgili etkinliklerde sistem öğrenciye öğretmen görevlendirmesi yapmakta ve öğrenci gerçek bir öğretmenden eğitim almaktadır. Portalın, grup ile ya da bireysel olmak üzere iki tip canlı(yüz yüze) ders modülü de bulunmaktadır. Burada öğretmenle mesajlaşabilme, geri bildirim alma gibi etkileşimler de sağlanabilmektedir. Sistem okuma ve dinlemeye göre yapay zekânın eksik kaldığı yazma ve konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde bu "Öğretmen Desteği Sistemi"ni devreye sokmaktadır. Örnek olarak açık uçlu yazma ve çeşitli konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesi gibi gerçek bir öğretmen tarafından yapılması gereken işlemlerde bu sistem atadığı rehber öğretmen ile öğrenciye geri bildirim vermektedir. Bunun yanında öğrenciler için ihtiyaç duydukları ve talep ettikleri konularda önceden kayıt olmaları durumunda canlı video üzerinden sanal sınıflarda yüz yüze gerçekleştirilen derslere katılım imkânı da bulunmaktadır.

Soru Bankası ve Sınav Modülü, Yarışma, Ödül ve Puanlama özellikleri, Bireysel Gelişim Raporu sistemi gibi özellikleriyle portal, ölçme ve değerlendirme hizmeti de sağlamaktadır. Portal öğrenciler için serbest çalışma alanı hizmeti de sunmakta, istediği derse istediği kısma not ekleyebilen öğrenci bir de ajandam bölümünde genel olarak da not tutabilmektedir. Portalın, Yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle kişinin söz varlığı hazinesini geliştirici kişisel sözlük uygulamasının bulunması ayrıca önem arz eder. Çünkü kullanıcı kendi istediği kelimeleri bu kısma ekleyebilmekte ve eklerken o sözcükle ilgili istediği görseli de resimle ilişkili olarak sisteme yükleyip saklayabilmektedir. Bu sayede kalıcı bir kelime öğrenimi sağlayan öğrenci aynı zamanda da daha hızlı dil edinimi yaşamaktadır.

Portalın önemli bir diğer özelliği ise oyunlaştırma özelliğidir. Bu yönüyle oyun temelli bir öğrenim süreci sunan portal, sanal sosyalleşme imkânı da sağlamaktadır (Karagöl,2019). "*Her yerde tek tıkla Türkçe*" sloganı ile 7/24 cep telefonu, tablet ve bilgisayar ortamlarından erişim sağlayan portal, gündelik hayatla da ilişkili konularla dersleri sürdürdüğünden Türkiye'nin ve Türk Kültürünün tanıtımını da sağlamakla böylelikle işlevsel bir dil öğretim tarzı sürdürerek Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında önemli bir kaynak özelliği taşımaktadır.



Eğitim Süresi: 00 00:00
Tamamlanan Modül: 0
Kelime: 0 / 1789
Toplam Puan: 0
Toplam Elmas: 0

Şekil 3 Türkçe Öğretim Portalı

Portal sayesinde öğrenci bir yandan 4 temel beceri ile ilgili etkinlikleri gerçekleştirebilmekte bir yandan da sözcük dağarcığını geliştirici “Kelime Öğreniyorum” modülü altında özel kelime etkinliklerini yapabilmektedir. Bu modülde her sözcük için farklı bir flash kart tasarlanmıştır. Öğrenci, bu kartları gördükten sonra karta konu olan kelime ile ilgili dört temel beceride ayrı ayrı e-egzersizleri gerçekleştirmek durumundadır.

Portalın önemli özelliklerinden biri de öğrencinin öğretmenin sunduğu geri bildirimleri inceleyip geri bildirim niteliğindeki e-etkinlikleri gerçekleştirirken bir yandan da anlamadığı bir hususu öğretmene mesajlaşma yoluyla da sorabilmesidir.

Bütün bunların yanında raporlama imkânıyla öğrenci, dil öğrenim sürecini bireysel olarak da takip edebilmektedir. Raporlama uzun vadeli ve ayrıntılı bir dönüt verse de özellikle e-egzersizler anlık kısa dönütler de verebilmektedir.

Öğrenci süreç içinde portal üzerinden randevu yoluyla portaldan öğretmen desteği de alabilmektedir. Böylece dışarıdan ayrıca bir öğretmene gerek duyulmadan sistem çalışmaktadır. Ancak gerekmese de kullanıcının tercihi durumunda üçüncü kişi olarak farklı bir öğretmen de dışarıdan öğrenciye eşlik edebilmektedir. Aynı şekilde portal ile bağı olmayan bir öğretmen, bu sistemi kendi öğrencileri için de kullanabilmektedir. Bu açıdan özellikle EBA ile erişimle birlikte Yabancılara Türkçe Öğretimi süreçlerinde görevli Türkçe Öğretmenleri derslerinde bu programlardan yararlanabilmektedir. Bireyin kendi özelliğine/seviyesine göre farklı planlamaları otomatik olarak öğrencilere sunan portal bu yönüyle eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir seçenek olarak Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin kullanımına sunulmaktadır.

b. Koza Türkçe Z-Kitap

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi öğretim programına göre Talim Terbiye Kurulunun z-kitap kriterleri çerçevesinde hazırlanan Koza Türkçe Z-Kitap; tablet, etkileşimli tahta, bilgisayar ve telefon gibi akıllı cihazlarla uyumlu olarak çalışmaktadır. Bu uygulamaya öğrenciler tarafından, bilgisayar için hazırlanmış interaktif DVD ve Android uygulama için hazırlanmış şifre kartlarıyla ücret karşılığında erişilebilmektedir. Uygulama çevrim dışı çalışma özelliğine sahiptir. Koza Türkçe Z-Kitap’ın, öğretmenler için hazırlanmış interaktif bir CD’si de bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından bu CD’ye ek ücret gerekmeden erişilebilmektedir. Ortaokul 5.-6.-7. ve 8. Sınıflar için hazırlanan uygulamanın arayüz dili Türkçe’dir. Uygulama çevrimiçi olmadığından uygulama üzerinden bir öğretmene erişim imkânı da bulunmamaktadır. Uygulamada, öğrenciye eşlik edecek bir öğretmene ihtiyaç duyulur. Öğretmen CD'si de bunun için hazırlanmıştır. Bir öğretmenle sınıfta uygulandığında *"Doğrudan Dersin Üzerinde İşlenebileceği Uygulamalar"* arasında yer alan uygulama içeriği bakımından ortaokul Türkçe dersi öğretim programıyla yüzde yüz uyumludur.

Koza Türkçe Z-Kitap, içinde video, resim hareketli yazı, ses, animasyon, fotoğraf gibi çoklu ortam ürünleri barındırır. Öyle ki uygulama içinde basılı kitapta ve e-kitapta olmayan 5. Sınıflar için; 43 adet etkileşimli içerik, 18 adet video ve animasyon, 13 adet ses dosyası, 1200'ün üzerinde ünite ve genel değerlendirme amaçlı etkileşimli test sorusu, 6.-7. ve 8. sınıflar için ise ayrı ayrı; 43'er adet etkileşimli uygulama, 13'er adet video ve animasyon, 13'er adet ses dosyası, 1200'ün üzerinde ayrı ayrı ünite ve genel değerlendirme amaçlı etkileşimli test sorusu bulunmaktadır. Koza Z-Kitap bünyesinde, yazılı materyal yanında; animasyon, video, ses, resim, fotoğraf, harita, grafik, tablo, simülasyon gibi çoklu ortam unsurları ve etkileşimli uygulamalar bulunmaktadır. Öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmesi için etkileşimli içerikler oyun temelli olarak hazırlanmıştır. Yine bu z-kitap içinde arama, işaret koyma, not alma, altını çizme, kaydetme, silme, başlık altı renklendirme ve bunları kaydetme, sayfayı büyütme/küçültme ve sayfalar arasında ileri geri gidebilme olanağı gibi öğrenim sürecinde öğrenciye yardımcı olacak önemli işlevler yer almaktadır (Koza,2019). Öğrencilerin Koza Türkçe Z-Kitap'ı kullanabilmesi için özel tekniklere ve/veya üst düzey teknolojik bilgiye sahip olmaları gerekmediğinden Koza Türkçe Z-Kitap, hemen her öğrencinin kullanabileceği teknik özelliktedir.

Dersin üzerinde işlenebileceği, teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen Koza Türkçe Z-Kitap ve Z-kitapta yer alan elektronik ve etkileşimli –içeriklerin tamamı da programdaki kazanımlara yöneliktir. Koza Türkçe Z-Kitap'ın içeriğinde temel dil becerilerinin tamamı ile ilgili etkinlikler yer alır .İçeriklerin pedagojik alt yapısı yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Ancak Koza Türkçe Z-Kitap, programdaki okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili tüm becerilere yönelik kazanımları öğretmensiz tam olarak edindirilemez. Çünkü yazılımların yetersiz kaldığı konuşma etkinliklerinin ölçülmesinde, açık uçlu yazma uygulamalarında Z-Kitap, otomatik dönüt vermeye uygun değildir. Bu yönüyle doğrudan Koza Türkçe Z-Kitap üzerinde ders işlenilecek ise muhakkak öğretmene ihtiyaç duyulur.

Süreçte öğretmenin yer alması durumunda ise z-kitap süreç dışında kalmaz ve konuşma ile yazma gibi beceri alanlarına dair kalıcı, verimli öğrenme açısından eksik kaldığı bazı etkinliklerde öğretim programı çerçevesinde ve tematik bir disiplin dâhilinde, öğretmen CD'sindeki yönergelere göre, öğretmen tarafından dersin yönelmesiyle hedeflere ulaşılır. Bu yüzden öğretmen yönetiminde ders olarak uygulanan Koza Türkçe Z-Kitap, *"Doğrudan Dersin Üzerinde İşlenebileceği Uygulamalar"* kategorisinde gösterilebilirken öğretmensiz uygulandığında konuşma ve yazma becerileri ile ilgili öğrenme ihtiyacına tek başına cevap veremeyeceğinden *"Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar"* kategorisinde gösterilebilir.

"Doğru ve Kalıcı Öğrenme İçin Koza Z-Kitaplar" sloganı ile sunulan Koza Türkçe Z-Kitap ile, öğretmenler için önemli kolaylıklar sunulur. KOZA Türkçe Z-kitap Öğretmen CD'si, öğretmenin ders işleyişinde faydalanabileceği öğrenci DVD'sine entegre olmuş şekilde çeşitli yazılı ve görsel dokümanlardan müteşekkildir. Dersin, z-kitapla işlenmesi durumunda öğrencilerin içeriği ilgiyle takip etmesi öğretmenin de süreci yönetmesini kolaylaştırır (Şanal, 2016). Sınıfta projeksiyon cihazı ya da etkileşimli tahta ile çok rahatlıkla kullanabilen Koza Türkçe Z-Kitap'ı kullanabilmek için öğretmenin özel bir teknik edinmesine de ihtiyaç yoktur. En temel teknoloji bilgisi ile öğretmen sistemi yönetebilmektedir. Sistem ve Koza Türkçe Z-Kitap'ın tüm materyalleri, içerikleri hiçbir şekilde internete ihtiyaç duymadan tamamen çevrimdışı olarak çalışabilmektedir.

Öğretmen CD'sinde de; TTKB tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, açıklamalarıyla ve toplu kazanım listesi ile yer alır. Yine öğretmen için gerekli kaynak yayın listesi, internet adresleri, öğretmenin derste ihtiyaç duyabileceği birçok ek bilgilere ait yazılı dokümanlar bu CD'de bulunmaktadır. Öğretmen için kılavuz mahiyetinde hazırlanan CD'de form, ölçek, proje ve performans görevi gibi çeşitli ölçme değerlendirme ürün örnekleri, I ve

II. dönem ünite ve konularını kapsayan çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleriyle hazırlanmış 6 adet yazılı sınav ve çok sayıda materyal ile öğretmenin yıl boyunca ihtiyaç duyabileceği çeşitli dokümanlar yer almaktadır. Öğrenci DVD'sindeki etkileşimli içeriklerle uyumlu olarak öğretmen CD'si entegre edilmiştir. Etkileşimli tahta ya da bilgisayar ile projeksiyon olan bir sınıf ortamında öğrencilerin de tablet/bilgisayarları var ise öğretmen istediği öğrencinin tabletini tahtaya/perdeye yansıtabilir. Böylelikle sınıfa daha rahat hâkim olur ve öğrencilere daha hızlı dönüt verebilir.

c. Ana Dil Türkçe Programı

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanan Ana-Dil Türkçe programı, öğrencilere Türkçeyi öğretmek ve öğrencilerin, Türkçeyi bir iletişim dili olarak iş, eğitim ve günlük hayatta kullanabilecek düzeye erişmesini amaçlamaktadır. Uygulamaya; https://turkce.anadolu.edu.tr/ uzantılı internet sitesinden üyelik sistemi ile ya da Google, Facebook veya Microsoft üyeliği ile programa ücretsiz olarak erişilebilmektedir. Arayüz Dili; Türkçe, İngilizce, Rusça ve Arapça olarak hazırlanan uygulama Windows işletim sistemine göre uyarlanmıştır. Uygulama, A1, A2, B1 ve B2 düzeylerine göre hazırlanmıştır. A1 düzeyde 7, A2 düzeyde 5, B1 düzeyde ise 8 ünite bulunmaktayken B2 düzeyi henüz erişime açılmadığından incelenememektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

A1 düzeyinde günlük hayattaki; selamlaşma, tanışma, hatır sorma, meslekleri tanıma, sayıları tanıma, yemek yeme, alışveriş yapma, hava durumu ve mevsimleri fark etme, tedavi olma ve kutlama gibi etkinliklerde gerekli olan dil becerileri edindirme ile ilgili eğitim sağlayan program, A2 düzeyinde ise öğrencilere yine günlük hayattaki; aile ve akraba adlarını fark etme, spor ile ilgili kavramları tanıma, boş zaman ve hobileri tanımlama, iş yaşamı ile ilgili görüşmeleri gerçekleştirme, sosyal çevre ve arkadaş iletişimi kurma, mevsimlere göre ayları tanıma gibi dil becerileri kazandırmayı hedeflerken son olarak B1 düzeyinde ise bir üst basamaktaki dil becerilerini edindirme hedeflenmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Temel dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere 4 temel beceri alanına da hitap eden program, henüz B1 içeriğine kadar erişime sunulduğundan Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Ortak Başvuru Düzeylerinden diğer düzeylerle ilgili bir inceleme ve değerlendirme yapmaya imkân vermemektedir. Ancak buna rağmen program, özellikle Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Ortak Başvuru düzeylerine ve Türkçe dil temel becerileriyle ilgili kazanımlara dayalı olduğundan *"Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar"*dan ayrılmaktadır.

Ünite başlarında, öncelikli olarak ünitenin hedeflediği kazanımlara dair bilgi veren ünite malzemeleri bölümleri bulunmaktadır. Bu bölüm de kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. İlk bölümde ünite başlığı ve ilgili dilbilgisi konusu başlığı ya da başlıkları yer almakta ikinci olarak da o ünite sonunda beklenen öğrenme çıktıları kazanım ayrıntısına kadar açıklanmaktadır. Bu tür bilgilendirmeler, öğrencinin o ünitede neleri öğreneceği ile ilgili ön bilgi edinmesi, güdülenmesinin sağlanması açısından önemlidir E-ders olarak geçen kısımsa ünitedeki derslerin işlendiği kısımdır. Bu kısmın içeriğinde konu anlatımları yer almaktadır. Verilen konu anlatımlarının üzerinde etkileşim imkânı da bulunmaktadır. Konu anlatımlar 4 temel dil becerisi ile ilgili ayrı ayrı etkileşimli alıştırmalar içermektedir. Bu konuda uygulamanın zayıf kalan tek yönü konuşma eğitimi ile ilgili olan alıştırmalardır ki bu alıştırmalar tekrar ettirme yönteminden öteye geçememektedir. Öğrencinin tekrar ettiği metnin de öğrenci tarafından doğru telaffuz edilip edilmediği test edilememektedir. Mikrofonla uyumlu bir yazılım ile öğrencinin konuşmasının değerlendirilmesinin yapılması beklenirken bu şekilde bir imkân uygulama içinde bulunmamaktadır. Diğer dil becerileriyle ilgili ise alıştırmalar içinde öğrencinin ilgili kazanımı edinip edinmediği ile ilgili otomatik dönüt sistemi geliştirilmiştir. Öğrencinin kendi durumunu görüp kendi kendini otomatik olarak ölçmesi ve her bir etkileşimli alıştırmanın tamamlanması akabinde öğrenciye yüzdelik bir seviye bildirimi belirtilmesi öğrenciye aynı zamanda doğal bir sorumluluk da yüklemektedir. Öğrencinin, eksik kaldığı yerleri görüp ders anlamında kendini tanımasını sağlayıcı bu özellik, öğrencinin kendiliğinden ders çalışmasını da sağlamaktadır.

Uygulamanın kullanımı oldukça yalın ve kullanışlıdır. Uygulamayı kullanabilmek için asla üst düzey bilgisayar becerisi gerekmemektedir.

Kişiselleştirilebilen bir sisteme de sahip olan bu uygulamada öğrenci, kendi öğrenme hızına, ihtiyacına ve zamanına göre çalışabilme imkânına da sahiptir. Öğrenci istediği kadar tekrar yapabilmekte, istediği dersi hızlı istediğini yavaş alabilmekte ve uygulamaya “her zaman, her yerden” ulaşabilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2019).

Uygulamanın kullanılmasında dışarıdan bir öğretmene ihtiyaç yoktur ama sistem öğretmen eşliğinde de uygulanabilir. Konuşma eğitimi ile ilgili süreçler açısından ise bir öğretmenden destek alarak uygulamanın kullanılması süreci daha verimli yapacak olsa da genel olarak uygulamaya sistemsel açıdan bakıldığında bir öğretmene ihtiyaç duyulmamaktadır. Özellikle Yabancılara Türkçe Öğretimi süreçlerinde görevli Türkçe Öğretmenleri de derslerinde bu programdan yararlanabilmektedir.

3.4.2. Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar

Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar da yine öğretim programları ve çeşitli uluslararası dil çerçeve planları esas alınarak, Teknoloji, İçerik ve Pedagoji alanlarının tümünün etkisiyle hazırlanmıştır. Ancak bu tür uygulamalardan sadece birini kullanarak bir dersle ilgili bütün bir öğretim programındaki kazanımlar tek başına verilemez. Bu uygulamalar daha çok dersi pekiştirmeyi, tekrar etmeyi sağlar. Bu tür uygulamalar, içinde ders konularına paralel elektronik egzersiz ve etkinlikler bulunur.

Bu tür uygulamaların kimi tamamen öğretmen yönetiminde kullanılabilirken kimi ise hem öğretmen ile hem de öğretmensiz kullanılabilme özelliğine sahiptir. Öğretim programındaki hemen her kazanıma göre ayarlanmış, hemen her konuya uygun olarak hazırlanmış birbirinden farklı yayınevine ait, birbirinden bağımsız elektronik alıştırmalara *“Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar”* arasında rastlanır. Ancak bu tür uygulamalarda kazanımların hepsinin belli bir disiplin dâhilinde tek bir uygulama içinde görülmesi mümkün değildir. Farklı öğrenme alanlarına yönelik ve tüm temel beceriler için özel e-içerikler (e-sözlük, e-kelime, e-bulmaca, e-egzersiz, e-test vb. alıştırmalar) ile bu uygulama başlı altığında rast gelinebilir ancak bu içerikler birbirinden bağımsızdır ve sadece bu içeriklerle tüm program kazanımlarının edindirilmesi mümkün değildir. Bu uygulamalardan da etkileşimli tahta, bilgisayar, tablet, telefon gibi bilişim teknolojileri üzerinde ders esnasında veya ders dışı zamanlarda dersi pekiştirici, destekleyici şekilde yararlanılabilir. Hem Türkçe’nin Ana Dil Olarak Öğretimi alanında hem de Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında bu uygulamalardan sıklıkla yararlanılmaktadır.

a. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

eba.gov.tr internet sitesi üzerinden öğrenci(yabancı uyruklu ve açık öğretim öğrencileri dâhil), öğretmen, veli olmak üzere üç ayrı giriş seçeneğinden erişim sağlanan ve arayüzü Türkçe olan uygulamaya erişim ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Okul Öncesi, Ortaokul ve Lise olmak üzere tüm kademelere yönelik olan uygulamaya yükseköğretim kurumlarından da İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencileri de ücretsiz giriş yapabilmektedir. Sistem, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi kapsamında geliştirilen portal, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmektedir.

EBA dersi destekleyici bir platform olarak zengin sanal ders araçları barındırmakta olup bunun yanında zaman zaman konu anlatımlarına da yer veren yazı, ses ve resim, video anlatımı şeklinde geniş kaynaklara yer vermektedir (Aktay ve Keskin, 2016). Öğretim programına göre hazırlanarak öğrenciye sunulan bu içerik ve kaynakların yanında portalda dosya yükleme ve dijital alan sağlama, yarışmalar düzenleme imkânlarından, değişik seviyelere uygun ders anlatımlarından yararlanma konusunda fırsatlar sunulmaktadır.

Türkçe dersi ile ilgili derse özel zengin e-içerikler barındıran portalda öğretmenler, direk ilgili kazanımı seçip o kazanıma göre rahatlıkla içeriklere erişebilmekte ve bunu öğrencilerle paylaşabilmektedir. Kullanıcılar tarafından da duyuru, çalışma notu, soru, video vb.

paylaşımların yapılabildiği portalda; öğretmenin öğrencilerin bireysel seviyesine uygun ödev atayabildiği etkileşimli bir sistem vardır (Aktay ve Keskin, 2016).

EBA, öğretmenlerin dersi daha etkili düzeye eriştirmek için ders sürecini zenginleştirme amacıyla başvurdukları bir platformdur. EBA ile dersin pekiştirilmesi ve görselleştirilmesi sağlanmaktadır (Türker ve Güven, 2016). Öğrenciler, oyun/etkinlikle birlikte interaktif test ve videolar barındıran EBA ile dersi daha ilgili olarak dinlemekte ve derste işlenen konuları pekiştirebilmekte ayrıca sadece öğretmenle birlikte değil, bireysel olarak da sistemi kullanarak özellikle sınavlara hazırlanma, konuları tekrar etme imkânı bulabildikleri için EBA'yı oldukça faydalı bulduklarını bildirmişlerdir (Tüysüz ve Çümen, 2016).

Türk Dili ve eğitimi açısından ele alındığında EBA'nın zengin içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Anlama becerileri ile ilgili sadece okuma alanında değil, dinleme ile ilgili de geniş bir içeriğe sahip olan EBA, Türkçe eğitiminde dersi destekleyici, anlamayı kolaylaştırıcı oldukça önemli fırsatlar sunmaktadır.

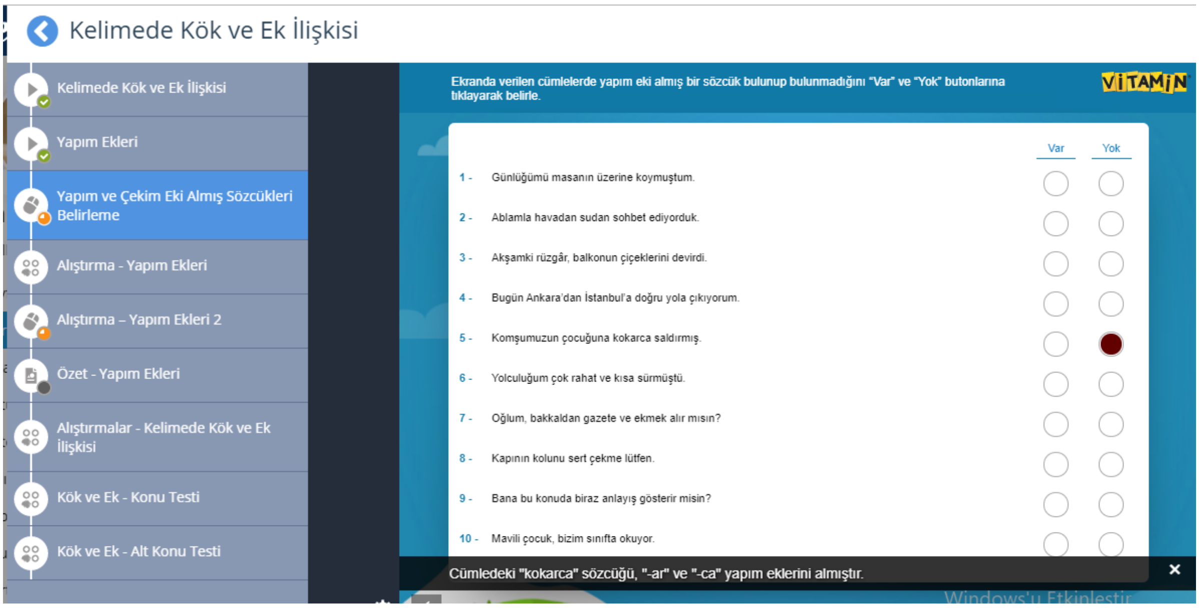
Tüm temel dil becerisi alanlara genel olarak bakıldığında ise Türkçe ile ilgili EBA'da ilkokuldan ortaokula kadar müfredata göre teknopedagojik bir disiplinle Bakanlık tarafından ya da Bakanlığın anlaştığı yayıncılarca hazırlanmış, birçok zekâ alanına aynı anda hitap edebilen video ve ses dosyalarıyla resim ve fotoğraflarla desteklenmiş e-alıştırmalar, z-kitap içerikleri, muhtelif zenginleştirilmiş metinler ve anlık otomatik dönüt verici eğitim yazılımlarından oluşan 859 etkileşimli elektronik içerik bulunmaktadır. Yine EBA Türkçe kategorisinde, bir kısmı Bakanlıkça ya da anlaşmalı yayın kuruluşlarıyla hazırlanmış, kimi ise kullanıcılarca hazırlanıp ilgili kurul onayı ile portala yüklenmiş; konu anlatımları, bilgilendirici metinler, dinleme metinleri, çeşitli eğitici filmleri içeren 668 video bulunmaktadır. Bunların dışında elektronik ve zenginleştirilmiş çalışma kağıtları, e-kitap ve e-testlerden müteşekkil 94 doküman bulunan EBA'da; Türkçe dersleriyle ilgili afiş, broşür, poster, resim ve muhtelif fotoğraflardan müteşekkil 57 görsel, 4 ses dosyası yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında ise Türkçe kategorisinde EBA'da elektronik ya da zenginleştirilmiş olarak hazırlanmış olan e-test, z-test, e-alıştırma, e-yarışma gibi 463 alıştırma ve sınav bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin kullanımı için e-kitap şeklinde de çeşitli ders kitapları, etkinlik kitapları ve elektronik bilgilendirme kitapçıkları gibi farklı türlerde 41 kitap bulunmaktadır.

Dilbilgisi alanında da EBA'da sadece zenginleştirilmiş etkinlik olarak teknopedagojik kapsamda 1.109 farklı e-içerik bulunmaktadır. Uygulama içinde yine Dilbilgisi alanında 843 Alıştırma ve Sınav da bulunmaktadır. Öğrenci açısından etkili, verimli ve kalıcı öğrenme imkânı sağlayan EBA içindeki etkinlikler, öğretmenlerin de başvurabilecekleri önemli bir kaynaktır. Öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan destekleyici e-içerikler barındıran EBA ile öğrenciler öğretmenleri olmadan da önemli ölçü de içerikten yararlanabilmektedir.

Türkçe dersinden örnek vermek gerekirse; Kök ve Ek konusuyla ilgili Şekil 4'teki etkileşimli alıştırmada görüldüğü gibi öğrenci, yanlış yaptığında; neyi, niçin, yanlış yaptığını sistemin otomatik dönüt vermesi sayesinde anında görebilme imkânına sahiptir. Sistem yanlış cevaplamada ayrı bir uyarıcı ses ile ayrı renk ile bildirimde bulunmaktadır (EBA,2019).

Öğretmenin de ders esnasında kullanabildiği bu uygulamaların Şekil 4'te görüldüğü gibi de sıralı bir şekilde veriliyor olması dersi pekiştirme açısından önemlidir. Öğretmen, ders anlatırken bir konunun iyi anlaşılmadığı durumda önceden hazırladığı örneklerin yeterli gelmemesi gibi beklenmedik bir durumla karşılaştığında sadece 15-20 saniyede EBA'nın arama motoruna yazdığı bir kazanımla ilgili örnek bir e-egzersize ulaşabilmektedir. Vitamin gibi farklı yayınların dersi destekleyici uygulama niteliğinden e-içeriklerinden de yararlanılan EBA'da öğretmenin bireysel öğrenme farklılıklarından kaynaklanan durumlarda da öğrencilerine sistem üzerinden ev ödevi olarak ya da tablet ile ders işlenen bir sınıfta anlık olarak farklı ödevler ataması ya da örnek etkinlik ya da metin göndermesi mümkündür.

EBA'da konuşma eğitimi ile ilgili öğrencilere teorik olarak Konuşma Stratejileri ve türleri ile ilgili gerek görüntü ve sesle gerek sadece görüntü ile bilgi aktarımı yapılsa da doğrudan öğrencinin kendi sesini denetleyen ve kendi sesine dönüt veren Yunus Emre Enstitüsünce hazırlanmış Türkçe Öğretim Portalındaki Karaoke uygulamaları gibi bir uygulama henüz bulunmamaktadır. Dualingo'daki gibi öğrenci sesine otomatik dönüt veren telaffuz egzersizleri de yoktur. Bu yönüyle EBA Doğrudan Dersin Üzerinde işlenebileceği uygulamalar arasına giremez.


Kelimede Kök ve Ek İlişkisi
Kelimede Kök ve Ek İlişkisi
Yapım Ekleri
Yapım ve Çekim Eki Almış Sözcükleri Belirleme
Alıştırma - Yapım Ekleri
Alıştırma – Yapım Ekleri 2
Özet - Yapım Ekleri
Alıştırmalar - Kelimede Kök ve Ek İlişkisi
Kök ve Ek - Konu Testi
Kök ve Ek - Alt Konu Testi
VİTAMİN

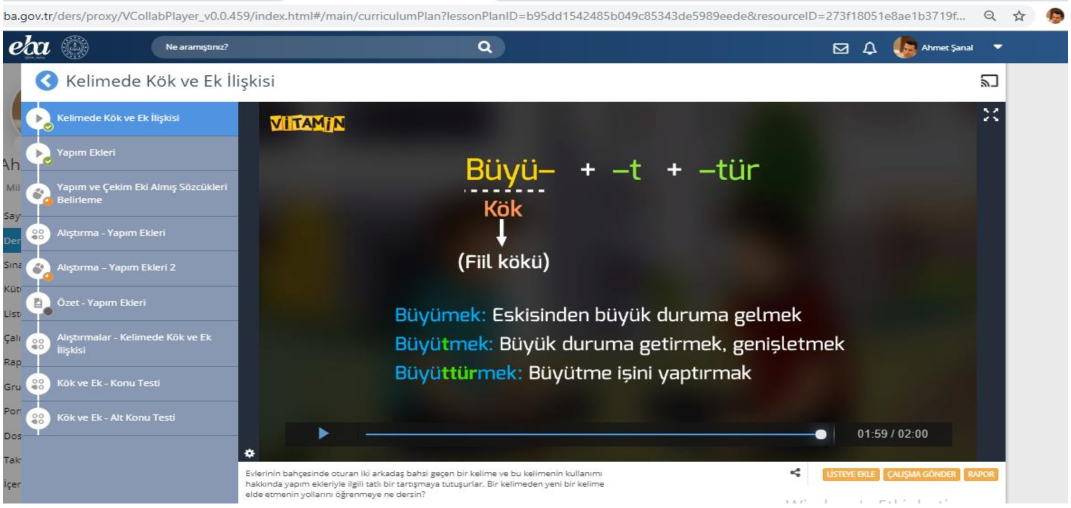
Ekranda verilen cümlelerde yapım eki almış bir sözcük bulunup bulunmadığını "Var" ve "Yok" butonlarına tıklayarak belirle.

	Var	Yok
1 - Günlüğümü masanın üzerine koymuştum.	○	○
2 - Ablamla havadan sudan sohbet ediyorduk.	○	○
3 - Akşamki rüzgâr, balkonun çiçeklerini devirdi.	○	○
4 - Bugün Ankara'dan İstanbul'a doğru yola çıkıyorum.	○	○
5 - Komşumuzun çocuğuna kokarca saldırmış.	○	●
6 - Yolculuğum çok rahat ve kısa sürmüştü.	○	○
7 - Oğlum, bakkaldan gazete ve ekmek alır mısın?	○	○
8 - Kapının kolunu sert çekme lütfen.	○	○
9 - Bana bu konuda biraz anlayış gösterir misin?	○	○
10 - Mavili çocuk, bizim sınıfta okuyor.	○	○

Cümledeki "kokarca" sözcüğü, "-ar" ve "-ca" yapım eklerini almıştır.

Şekil 4 Eğitim Bilişim Ağı Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

EBA kalıcı öğrenme için önemli içerikleri barındırmaktadır. 5. Sınıf Türkçe dersinden alınan Şekil 5'teki uygulama sınıfta öğrenciye yapım ekinin işlevini hissettirmek için tasarlanmıştır. Uygulamada önce bir Dinleme İzleme metni verilmiş akabinde o metinde geçen sözcüklerin analizi yapılmıştır. Analiz için farklı renkler kullanılmıştır. Dilbilgisinde olduğu gibi bu EBA'da farklı alanlarda Türkçe dersinde kullanılan bir tekniktir. Mesela metinde geçen anahtar kelimeleri, ana fikir ve yardımcı fikirleri buldurma ile ilgili bu gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenciye kalıcı öğrenme imkânı sunulmaktadır.


eba
Ne aramıştınız?
Ahmet Şanal
Kelimede Kök ve Ek İlişkisi
Kelimede Kök ve Ek İlişkisi
Yapım Ekleri
Yapım ve Çekim Eki Almış Sözcükleri Belirleme
Alıştırma - Yapım Ekleri
Alıştırma – Yapım Ekleri 2
Özet - Yapım Ekleri
Alıştırmalar - Kelimede Kök ve Ek İlişkisi
Kök ve Ek - Konu Testi
Kök ve Ek - Alt Konu Testi
VİTAMİN
Büyü– + –t + –tür
Kök
(Fiil kökü)
01:59 / 02:00
LİSTEYE EKLE
ÇALIŞMA GÖNDER
RAPOR

ba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.459/index.html#/main/curriculumPlan?lessonPlanID=b95dd1542485b049c85343de5989eede&resourceID=273f18051e8ae1b3719f...

Büyümek: Eskisinden büyük duruma gelmek
Büyütmek: Büyük duruma getirmek, genişletmek
Büyüttürmek: Büyütme işini yaptırmak

Evlerinin bahçesinde oturan iki arkadaş bahsi geçen bir kelime ve bu kelimenin kullanımı hakkında yapım ekleriyle ilgili tatlı bir tartışmaya tutuşurlar. Bir kelimeden yeni bir kelime elde etmenin yollarını öğrenmeye ne dersin?

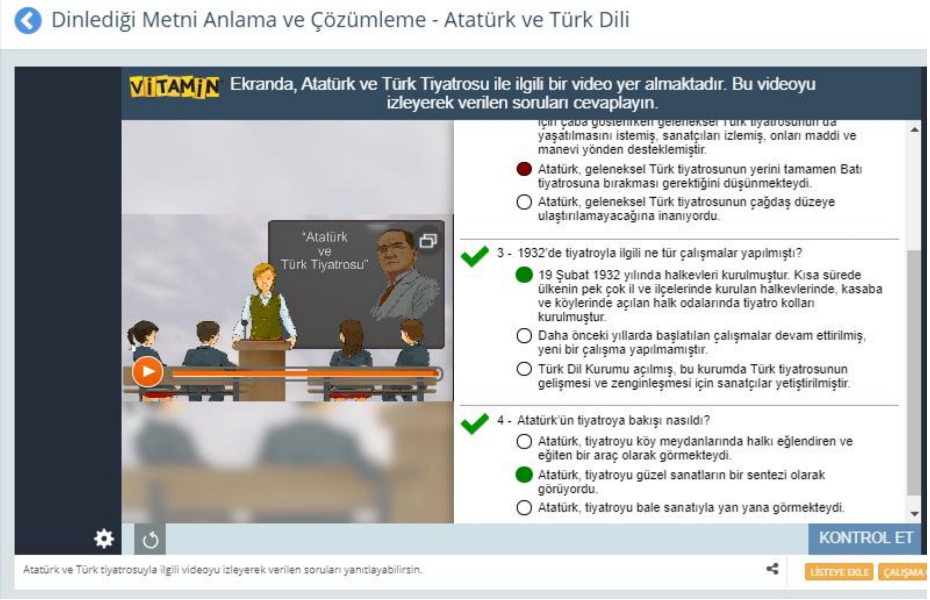
Şekil 5 Eğitim Bilişim Ağı Kelimede Kök ve Ek İlişkisi

EBA'da öğretmenler kendi e-içeriklerini de oluşturabilmektedirler. Bununla ilgili öğretmenlere özel bölüm de bulunmaktadır. Buraya fotoğraf, video vb. etkileşimli içerikler yüklenebilmektedir.

EBA'nın özgün olarak kendi e-içerikleri bulunan bir uygulama olma özelliği gibi aynı zamanda Şekil 4 ve 5'te de görüldüğü gibi farklı uygulamalara ait e-içerikleri barındıran bir platform olma özelliği de bulunmaktadır.

MEB vizyon belgesi başta olmak üzere 11. kalkınma planı gibi üst politika belgeleriyle de uyumlu olarak gelişmeye açık bir yapıda olan EBA'nın ölçme ve değerlendirme bölümleri de yenilikçi bir yaklaşımla geleceğe dönük olarak hazırlanmış, özgün bir yapıya sahiptir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen sekiz anahtar yetkinlik ile ilgili Türkçe öğretim programında yer eden hedeflerle uyumlu olarak sürekli yenilenen EBA, öğrenciyi klasik sınavların ötesinde uzun dönemlere yayılan portfolyolarla değerlendirmeye dönük alt yapı oluşturmaya başlamıştır. EBA'nın ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sahip olduğu özgün sistemi ile gerçek sınıf ortamının sanal ortama yansımasını sağlayan bir işlevi de bulunmakta ve farklı ölçme materyalleri ile bireyin, sınıfın, okulun ilçe ve ilin durumunu net olarak ortaya koyacak somut göstergeleri de sanal ortamda toplamaktadır.

Şekil 6 ve 7'de görüldüğü gibi EBA, klasik tarama testleri ve alıştırmaların ötesinde yeni tür Merkezi Sınav soruları gibi üst düzey ve farklı alan becerileri ölçmeyle ilgili kolaydan zora anlayışıyla soru tipi haznesini zenginleştirmektedir. "Yazılı ve Çalışma Soruları", "Sınavlarım", "Yaprak Testlerim" ve "Dinleme Metni Çözümleme", "Kazanım Kavrama Testleri" gibi EBA içerikleri incelendiğinde bu durum net olarak görülmektedir. Tüm bunların yanında özellikle "Beceri Temelli Testler" bölümleri ile "Metin Çözümleme Testleri" bölümü, öğrencileri yeni tip sorulara ve sınav sistemlerine hazırlamaktadır.



Dinlediği Metni Anlama ve Çözümleme - Atatürk ve Türk Dili

VİTAMİN Ekranda, Atatürk ve Türk Tiyatrosu ile ilgili bir video yer almaktadır. Bu videoyu izleyerek verilen soruları cevaplayın.

yaşatılmasını istemiş, sanatçıları izlemiş, onları maddi ve manevi yönden desteklemiştir.

● Atatürk, geleneksel Türk tiyatrosunun yerini tamamen Batı tiyatrosuna bırakması gerektiğini düşünmekteydi.

○ Atatürk, geleneksel Türk tiyatrosunun çağdaş düzeye ulaştırılamayacağına inanıyordu.

✓ 3 - 1932'de tiyatroyla ilgili ne tür çalışmalar yapılmıştı?

● 19 Şubat 1932 yılında halkevleri kurulmuştur. Kısa sürede ülkenin pek çok il ve ilçelerinde kurulan halkevlerinde, kasaba ve köylerinde açılan halk odalarında tiyatro kolları kurulmuştur.

○ Daha önceki yıllarda başlatılan çalışmalar devam ettirilmiş, yeni bir çalışma yapılmamıştır.

○ Türk Dil Kurumu açılmış, bu kurumda Türk tiyatrosunun gelişmesi ve zenginleşmesi için sanatçılar yetiştirilmiştir.

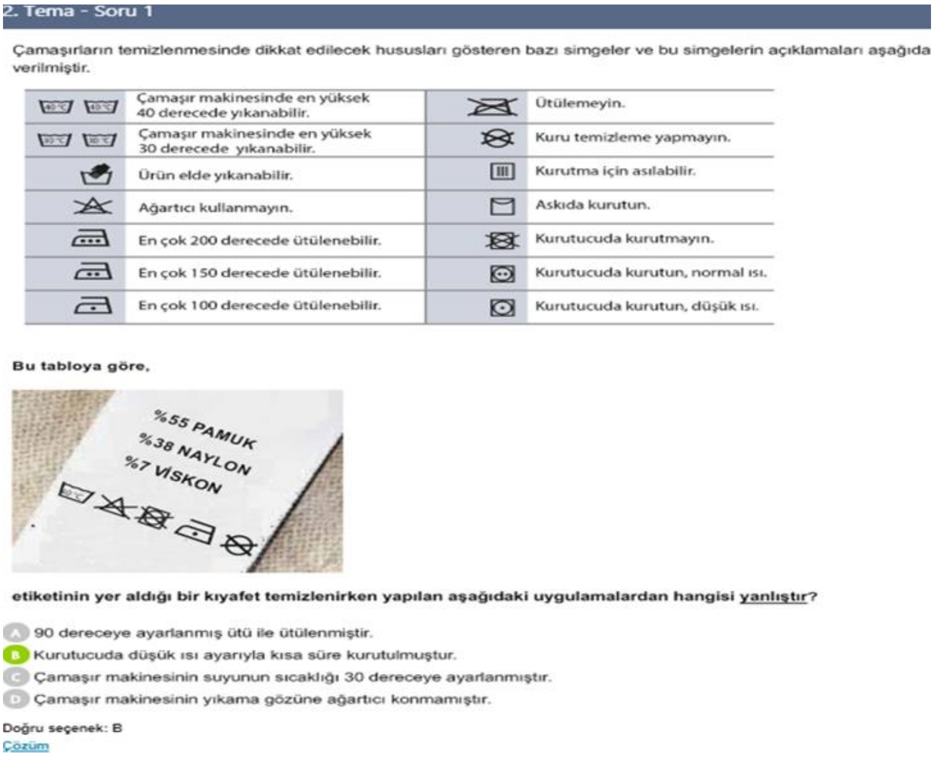
✓ 4 - Atatürk'ün tiyatroya bakışı nasıldı?

○ Atatürk, tiyatroyu köy meydanlarında halkı eğlendiren ve eğiten bir araç olarak görmekteydi.

● Atatürk, tiyatroyu güzel sanatların bir sentezi olarak görüyordu.

○ Atatürk, tiyatroyu bale sanatıyla yan yana görmekteydi.

Atatürk ve Türk tiyatrosuyla ilgili videoyu izleyerek verilen soruları yanıtlayabilirsin.



2. Tema - Soru 1

Çamaşırların temizlenmesinde dikkat edilecek hususları gösteren bazı simgeler ve bu simgelerin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

	Çamaşır makinesinde en yüksek 40 derecede yıkanabilir.		Ütülemeyin.
	Çamaşır makinesinde en yüksek 30 derecede yıkanabilir.		Kuru temizleme yapmayın.
	Ürün elde yıkanabilir.		Kurutma için asılabilir.
	Ağartıcı kullanmayın.		Askıda kurutun.
	En çok 200 derecede ütülenebilir.		Kurutucuda kurutmayın.
	En çok 150 derecede ütülenebilir.		Kurutucuda kurutun, normal ısı.
	En çok 100 derecede ütülenebilir.		Kurutucuda kurutun, düşük ısı.

Bu tabloya göre,

etiketinin yer aldığı bir kıyafet temizlenirken yapılan aşağıdaki uygulamalardan hangisi yanlıştır?

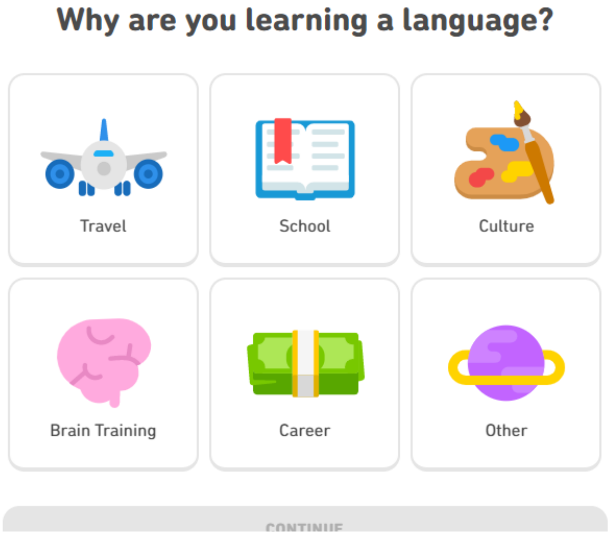
A 90 dereceye ayarlanmış ütü ile ütülenmiştir.
B Kurutucuda düşük ısı ayarıyla kısa süre kurutulmuştur.
C Çamaşır makinesinin suyunun sıcaklığı 30 dereceye ayarlanmıştır.
D Çamaşır makinesinin yıkama gözüne ağartıcı konmamıştır.

Doğru seçenek: B
Çözüm

Şekil 7 EBA Beceri Temelli Sorular

b. *Duolingo Türkçe*

Duolingo Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçenin öğretimi konusunda başvurulabilecek tercihe bağlı olarak istenildiğinde öğretmenle derslerin özel bir sınıf oluşturma imkânı ile ya da öğretmensiz olarak da işlenebileceği bir uygulamadır. http://dualingo.com/ adresi üzerinden mevcut bir Google, Facebook hesabından ya da sitede oluşturulacak bir üyelik sistemi ile uygulamaya erişilebilmektedir. Uygulama kısmen çevrimdışıyken de çalışabilmektedir. Sistem, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır. Uygulamanın arayüz dili; İngilizce olup uygulama kısmen ücretsizdir. Duolingo, Avrupa Ortak Başvuru metninde belirtilen seviyelere göre hazırlanmış tema bazlı dil öğrenme seçenekleri sunmaktadır (Karagöl,2019). Duolingo Türkçe Uygulaması ise, A1 seviyeye yönelik olarak hizmet vermektedir. Bu programı kullanan bir öğrenci sadece bu programdaki yönergeleri yerine getirip programı başarıyla tamamladığında neticede 1500 kelime öğrenebilir. Ancak dili kullanma ile ilgili üst beceriler bu programla edinilemeyeceğinden, program Türkçe'nin temel becerileri ile ilgili kazanımların tamamını da tek başına edindirmede yeterli değildir. Örneğin uygulamada açık uçlu yazma ile ilgili otomatik dönüt verme gibi üst düzey etkinlikler yoktur. Sesin yazıya çevrilmesi sırasında öğrenci klavye ile Dinlemeye dönük deşifre çalışmaları yapabilse de program tek başına(öğretmensiz) yazma becerilerinin öğretilmesinde eksik



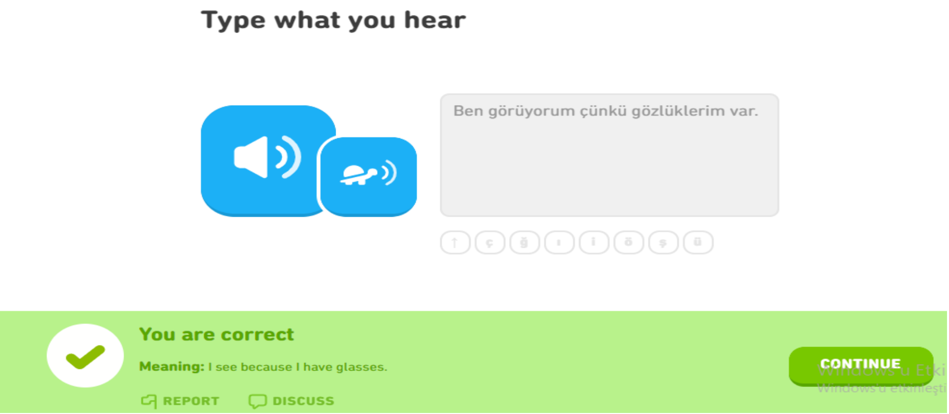
Why are you learning a language?

Şekil 8 Duolingo

kalır. Bu yönüyle eğitim çıktısı olarak temel bir seviyenin edindirilmesini de tek başına sağlayamaz. Bundan dolayı program dersi destekleyici uygulamalar arasında yer alır. Türkçe ile ilgili eğitim alan bir kişinin ek kaynak olarak yararlanabileceği önemli etkinlikler sunan programın en önemli özelliği, öğretim süreçlerinin insanların dil öğrenim amaçlarına göre alternatif yöntem seçeneklerini esas alarak ona göre otomatik içerik sunmasıdır. Bunun için daha üye olma aşamasında program tarafından Şekil 8'de görüldüğü gibi dili öğrenme amacı sorulmaktadır.

Belirli bir seviyede olduğunu düşünenler için sistem girişte bir sınav yapmakta ve ona göre daha üst seviyelerden başlama imkânı da sunmaktadır bu da uygulamanın A1 düzeyinin, A1.1 ve A1.2. olarak alt kollarına göre dallanan alt seviyelere göre tasarlandığını gösterir. Öğrencinin başta günde kaç saat programı kullanacağı ile ilgili de sisteme giriş yapılması istenir. Sistem, öğrenciye göre kendini ayarlamaktadır. Yayın tanıtımlarında bu durum "kişiselleştirilmiş eğitim" olarak ifade edilmektedir. Uygulama, tanıtımlarda genel olarak bu bireyselleştirilmiş zaman takibi özelliği ile gün içinde hatırlatma amaçlı bildirim gönderimi özelliği ve oyun gibi çalışan sisteme sahip olması ile ön plana çıkarılmıştır (Duolingo,2019). Uygulama sayfasında dile maruz kalmanın önemi vurgulanmakta ve kişisel etkinliklerin, etkileşimli hikâyelerin ve podcast'ler gibi öğrenme etkinliklerinin bu anlayışla hazırlandığı ifade edilmektedir (Duolingo, 2019). Sistem içinde öğrenciler tanıdıkları kişilerle ya da sistem üzerindeki diğer kişilerle seviyelerini paylaşabilmekte ve çeşitli yarışmalarda etkileşim içinde olabilmektedir.

Program, Türkçe'de daha çok kelimeler üzerinden dil öğretmeye çalışır. Çeşitli egzersizlerde kelimelerin İngilizce karşılığı yazılı olarak verilerek Türkçesinin bulunması istenebilmekte ve hemen her derste kelimelerin, cümlelerin Türkçe dinlenebilmesi sağlanmaktadır. Bu yönüyle doğru telaffuz çalışmaları için uygulama, Konuşma Eğitimi açısından da belirli içeriklere sahiptir. Mikrofonlu bir medya ya da bilişim aracıyla uygulama kullanıldığında kişiye doğru telaffuz için çeşitli konuşma egzersizleri yaptırır. Kişinin konuşmasını ölçer, değerlendirir ve dönüt verir. Ancak Uygulamanın içeriğindeki sesler, kelime ya da cümle karşılıkları yapay zekâ ile seslendirildiğinden çoğu zaman doğru olarak ortaya çıksa da dinleyene estetik gelmez ve bazı zamanlar uygulama yanlış seslendirme de yapabilmektedir. Örneğin; "rengârenk" gibi bazı birleşik ve telaffuzu zor kelimeler, uygulama tarafından yanlış telaffuz edilmekte veya yanlış seslendirilebilmektedir. Yapay zekâ ile dijital olarak çıkan sesler bazı kelimelerin söylenişini yüzde yüz karşılayamamaktadır. Bazı egzersizlerde Şekil 9'da olduğu gibi cümleler Türkçe ses olarak verilip öğrencinin Türkçe yazması da istenmektedir. Bu yönüyle en basit ve temel düzeyde de olsa uygulama okuma dışında diğer beceri alanlarıyla ilgili de etkinlikler içermektedir. Etkinlikler öğrenciye anlık dönütler verir. Çeviri çalışmalarında Türkçe yazılı olarak verilen cümlelerin İngilizce'ye çevrilmesi, İngilizce yazılı olarak verilen cümlelerin Türkçe'ye çevrilmesi istenebilmektedir. *"Bir dil öğrenmenin dünyadaki en iyi yolu"*sloganı ile tanıtımı yapılan uygulama, dersi destekleyici içerikleri ile Yabancılar için Türkçe öğretimi kapsamında yararlanılabilir kaynaklar arasındadır (Duolingo,2019).


Type what you hear

Ben görüyorum çünkü gözlüklerim var.

You are correct

Meaning: I see because I have glasses.

Şekil 9 Duolingo Türkçe

c. Morpa Kampüs Türkçe

Morpa Kampüs adlı uygulama, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine öğrenme süreçlerinde öğretmenlere de öğretme sürecinde destek sağlamak üzere MEB öğretim programlarına uygun olarak tasarlanmış binlerce elektronik içeriğe sahip arayüz dili Türkçe olan bir sanal platformdur. Bu platforma www.morpakampus.com üzerinden kendi üyelik sistemi ile ücret karşılığında erişilebilmektedir. Sistem, Windows, IOS ve Android işletim sistemleri ile çalışmaktadır. Bu platformda öğrenci ile ilgili eğitsel gelişmeler, öğretmenler ve veliler tarafından takip de edilebilmektedir. Okul yöneticileri de kendi okullarındaki öğretmenlerin sistem üzerindeki çalışma süreçlerini ve öğrencilerin başarı durumlarını takip edebilmektedir (Morpa,2019).

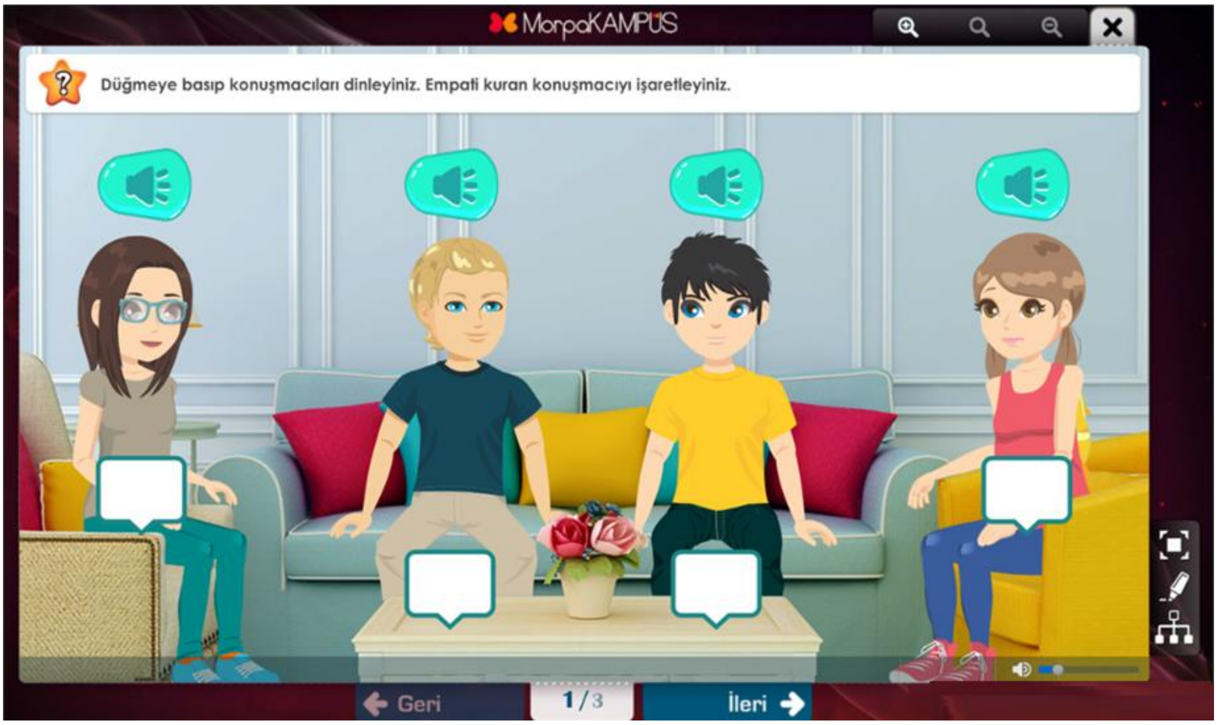
Morpa Kampüs, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de 1-8. Sınıf ders kazanımlarına uygun olarak öğrencilerin seviyelerini belirler. Bir rapor halinde öğrenci durumunu öğrenci, öğretmen, veli ve okul idarecisine sunar. Zümre öğretmenleri arasında ve öğrenci-öğretmen arasında içeriklerle ilgili etkileşimde bulunulmasını sağlar.

Öğrenciler bu uygulama ile derste öğretilen konularla ilgili içerikleri, evde kullanım süresi ya da kullanma sayısı kısıtlaması olmaksızın tekrar edebilirler; bunun için uygulama içinde interaktif içindekiler bölümü ve Şekil 10'da görüldüğü gibi ileri/geri tuşları yer almaktadır. Her ne kadar Morpa Kampüs *"Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar"* arasında olsa da özellikle Türkçe dersi açısından sesli ve animasyonlu konu anlatımları gibi özellikleri ile kısmen *"Dersin Üzerinde İşlenebileceği Uygulamalar"*, ile de benzer özellikler taşır. Pedagojik açıdan irdelendiğinde; Türkçe Dersi öğretim programını bizzat uygulama yerine daha çok öğretim programındaki kazanımları edindirme ile ilgili destek verici işlevlere sahip olduğundan *"Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar"* arasında gösterilmektedir.

Etkileşimli tahta, tablet, akıllı telefon ve bilgisayar gibi bilişim teknolojisi cihazları üzerinde çalışabilen elektronik çözümlü sorular, elektronik etkileşimli metinler, etkileşimli videolar ve dinleme eğitimine yönelik ses dosyaları barındıran Morpa Kampüs Türkçe, Türkçe alanında temel dil becerilerinin tamamına yönelik etkinlikler içerdiğinden süreç içinde öğretmenin özellikle dinleme metni gibi okuma metnine göre işlenmesi daha zor olan metinleri, rahatlıkla öğrencilere vermesini sağlar. Aynı şekilde konuşma eğitimi ile ilgili örnek konuşma türleri paylaşır, öğrencinin konuşmasını kaydetmesini ve sisteme aktarmasını neticede o konuşmaya göre etkinlikler gerçekleştirilmesini sağlar. Böylelikle en zor beceri eğitimlerinden biri olan Konuşma Eğitimi ile ilgili süreci destekleyici egzersizler yapılmasını sağlar. Bu uygulama ile öğrencilerin konu tekrarı yapması ve sınavlara hazırlanması mümkündür. Uygulama daha çok bu gibi alıştırmalarla ön plana çıkmakta eğitim sürecini destekleyici etkinlikler içerir. Morpa Kampüs Türkçe 'de yazma eğitimine de yer verilmektedir. Yazma stratejileri ile ilgili e-içerikler uygulama içinde yer alır. Yazı Türleri ile ilgili bilgiler verilir ve türler arasındaki fark anlatılır.

Morpa Kampüs ile öğrencinin e-öğrenme yoluyla bir yandan derslerine çalışması sağlanırken bir yandan da öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci arası elektronik etkileşimle sosyalleşmesine de katkı sağlanır. Sistem üzerinden öğrenciler arası Türkiye geneli bilgi yarışmaları, sınavlar tertiplenmektedir. Öğretmen sistem üzerinden ev ödevi şeklinde ya da bizzat ilgili donanıma(internet, tablet, akıllı telefon, bilgisayar vb.) öğrencinin de sahip olduğu ortamlarda, öğrencilere derste kullanılacak şekilde de çeşitli etkinlik, sınav ve derse dair e-dokümanlar yollayabilir.

Morpa Kampüs Türkçe içerdiği etkileşimli video ve animasyonlu konu anlatımları ile, Türkçe Eğitimi açısından, tüm beceri alanlarına hitap eden akılda kalıcı e-etkinliklere sahiptir. 1-8 arası tüm sınıflar için öğretim programına uygun okuma ve dinleme metinleri e-içerik olarak öğrenci ve öğretmen kullanımına sunulmaktadır. Morpa Kampüs Türkçe uygulamaları, örneğin empati kurma ile ilgili kazanımın verilmesi hakkındaki Şekil-8'de görülen e-etkinlikte olduğu gibi alışılmışın dışında dikkat çekici ve öğrencinin kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağlayıcı özelliğe sahiptir. Morpa Kampüs, Konuşma Eğitimi hakkında vurgu tonlama ve telaffuzla ilgili e-etkinlikler içermektedir. Ancak bu etkinlikler Şekil 10'da görüldüğü gibi öğrenciye Dinleme/İzleme yoluyla sesli ve görüntülü teorik bilgi aktarımı şeklinde verilmektedir. Öğrenci birbaşkasının konuşmasını örnek konuşma olarak dinleyebilmekte izleyebilmekte ancak kendi konuşmasını sisteme aktaramamaktadır. Öğrencinin konuşmasını sisteme aktaran mikrofon aracılığıyla sesi denetleyen ve sese dönüt veren bir özelliği bulunmadığından bu uygulamada konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar tam olarak aktarılamamaktadır.


MorpaKAMPÜS
Düğmeye basıp konuşmacıları dinleyiniz. Empati kuran konuşmacıyı işaretleyiniz.
Geri
1/3
İleri

Şekil 10 Morpa Kampüs, Dinleme Eğitimi Hakkında Örnek Etkinlik (Morpa,2019)

d. Vitamin Türkçe

Türkiye'nin ilk teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamalarından olan vitamin başta interaktif CD'ler ile Bilgisayar ortamında çalışacak şekilde yayınlanırken şuan e-içerikler ile etkileşimli tahta, tablet, bilgisayar, telefon vb. bilişim teknolojisi ürünleri üzerindeki tüm sanal ortamlarda, Windows ve Android işletim sistemleriyle uyumlu olarak çalışacak şekilde ilkokul ve ortaokul öğrencileri için yayınlanmakta ve http://www.vitaminegitim.com/ internet sitesi üzerinden ücret karşılığında üye olmak suretiyle Windows ve android işletim sistemleri üzerinden erişim sağlanmaktadır (Vitamin,2019). Arayüz dili Türkçe olan uygulama, *"Her durumda Vitamin öğrencinin yanında!"* sloganıyla yayınlanmakta olup en önemli özelliği, tamamen MEB öğretim programlarına göre hazırlanmış olmasıdır. Vitamin Türkçe uygulaması, Türkçe öğretim programlarını esas alarak Türk Dili'nin doğru kullanımının sağlanmasını hedeflemektedir. Vitamin Türkçe'de bu hedef doğrultusunda tasarlanmış elektronik ortamdaki ders içerikleri, tema ve öğrenme alanı bazlı hazırlanmıştır. Her bir tema içinde Okuma ya da Dinleme metinleri yer alır. Bu metinlerin her biriyle ilgili okuduğunu/dinlediğini anlama, sorgulama, yaratıcı düşünme ile ilgili e-etkinlikler bulunur. Bu yolla öğrencinin sözlü ve yazılı anlatım yapabilme ve anlama becerilerinin gelişmesi için çalışmalar yapılır. Öğrenciler, öğrenme alanına göre farklılaşmış metin, uygulama ve etkinliklerle desteklenir, öğrenci istediği an ihtiyacına yönelik kaynak ve içeriklere erişir (Vitamin, 2019).

Vitamin, MEB tarafından tercih edilen bir uygulama olup Türk Telekom iştiraki olan Sebit Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş. ürünüdür. Sebit ile MEB arasındaki sözleşme gereği de uygulamaya ait e-içeriklerin önemli bir kısmı EBA'da yer almaktadır (Türk Telekom, 2019). Normalde Sebit tarafından ücretli olarak sunulan Vitamin içeriklerine EBA üzerinden MEB öğrencileri, MEB öğretmenleri, veliler ve eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi, eğitimbilimleri enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü öğrenci ve akademisyenlerince, ücretsiz ulaşılabilmektedir.

Vitamin, (2019)'a göre; Türkçe'yi güzel konuşmak ve yazmak, okuduğunu anlamak suretiyle Türkçe'yi doğru kullanmak, yalnızca Türkçe dersi için değil, diğer tüm derslerde ve yaşamın her alanında çok önemlidir. Türkçe dersine diğer disiplinleri de etkileyeceği için özel olarak önem veren Vitamin Türkçe uygulaması, dört temel becerinin tamamını esas alarak tümüne yönelik e-içerikleri barındırmaktadır. Dersi derste dinlemenin başarı yolunda önemli bir adım olduğunun, kalıcı öğrenmenin dinleme niteliği ile ilişkili olduğunun ve bunun da tüm derslerdeki başarıyı etkileyeceğinin bildirildiği Vitamin, (2019)'da Dinleme etkinliklerine de özel olarak yer verilmektedir. Geleneksel yöntemlere göre işlenen derslerde genelde ihmal edilen dinleme eğitimi etkinlikleri ile ilgili Vitamin Türkçe'de 105 etkileşimli içerik bulunmaktadır.

Öğrencinin anlama, yorumlama, fikir üretme ve eleştirel düşünme yetkinliği kazanması için vitamin içinde okuma eğitimi ile ilgili etkileşimli içerikler yer almaktadır. Yazma konusunda ise Vitamin Türkçe yazım kurallarını doğru bir şekilde uygulamayı, metin yazma süreçlerinde izlenilecek yolu e-etkinlikler vasıtasıyla öğrenciye uygulamalı olarak göstermekte ve öğrencinin kendini yazılı olarak doğru ve rahat ifade edebilmesi için alıştırmalar içermektedir (Vitamin, 2019).

Uygulama ile öğrencinin Dilbilgisi ile ilgili de etkileşimli etkinlikler aracılığıyla çalışmalar yapması sağlanır. E-alıştırmalar ile öğrenci daha önce öğrendiklerini ya da derste öğrendiklerini pekiştirebilir, seçeceği konuya dair özetleri okuyarak/dileyerek/izleyerek dersi tekrar edebilir.

Uygulamada konuşma eğitimi ile ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencinin nasıl konuşma yapması gerektiği, konuşma yaparken nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili yönergeler bulunmakta, öğrenciye konuşma becerisiyle ilgili gerekli bilgiler verilmekte ancak mikrofon eşliğinde öğrencinin konuşmasının sisteme alınması ve sistemin konuşmayı otomatik olarak ölçüp değerlendirip dönüt vermesini sağlayıcı etkinlikler bulunmamaktadır. Ancak dersi yöneten bir öğretmen ile yapılabilecek birçok etkinlik bulunmaktadır. Aynı şekilde konuşma eğitimi ile ilgili öğrencinin bir akranıyla yürütebileceği etkinlik alt yapısı Bu gibi nedenlerden ötürü Vitamin Türkçe, Dersi Destekleyici Uygulamalar arasındadır.

Vitamin Türkçe uygulamasında öğrencilere neyi, ne zaman çalışması gerektiği ile ilgili "Sıralı Çalış" ismi verilen bir sistem tasarımı söz konusudur. Derslerde verilen konuların e-araştırma ve etkinliklerle pekiştirildiği uygulamada, Türkçe dersi ile ilgili içerik kullanımı, iki şekilde gerçekleşir. Birincisi; MEB öğretim programı ile uyumlu, ünite başlıkları ile konuların sıralı olarak dizilmiş olarak öğrenciye sunulması ve öğrencinin normal okuldaki ders sürecine göre içerikteki konuları takip edip o şekilde uygulamayı kullanması suretiyle ikinci kullanım şekli ise öğrencinin herhangi bir zamanda gerek gördüğü, merak ettiği, ihtiyaç duyduğu bir konuda uygulamanın arama motorunda arama yaparak içeriğe ulaşıp uygulamayı kullanması suretiyle gerçekleştirilir. Birinci kullanım imkânı; hem okulda verilen konunun, hem de öğrencinin uygulama üzerinde okuduğu/dinlediği/izlediği konunun hemen akabinde ilgili kazanımı özümsemesini, tekrar sayesinde kalıcı olarak öğrenmesini sağlarken, diğer kullanım imkânı da öğrencinin kendini eksik hissettiği konuda, ihtiyaç hissettiği anda hızlı destek almasını, başvurulacak geniş kaynaklara ve birçok etkileşimli egzersize tek uygulama üzerinden erişebilmesini sağlamaktadır.

e. Diğer Uygulamalar

Bu uygulamalarla birlikte teknopedagojik özellikler taşıyan iki uygulama daha bulunmaktadır. Bunlar, Arı Yayınları'na ait Türkçe Mino Akıllı Defter-Akıllı Atölye ile TÜBİTAK 3501 Programı destekleriyle Yaşar Üniversitesince "Türkçe'nin A1 Seviyesinde Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi" projesi kapsamında hazırlanan ve yayınlanan "Türkçe Öğreniyorum" uygulamasıdır.

Teknopedagojik uygulamalar dışında ise 2017 yılı Google play en iyi uygulama ödülüne layık görülen (CHIP,2015), “Bir Dil Öğren Dünya İle Tanış” , “Dil Öğrenmenin Hızlı Yolu” gibi sloganlarla ortaya konan Memrise adlı uygulama başta olmak üzere (Memrise,2019) yine Sakarya Üniversitesince Yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili eğitim süreçlerine yardımcı materyal oluşturmaya yönelik olarak yürütülen ve eğitimlerin etkililiğini artırma gibi hedeflerle Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı desteği ile hazırlanan 3 Dakikada Türkçe Projesi (https://3dakikadaturkce.com/) gibi oldukça yararlı, kullanışlı; Busuu, Mondly, Adım Adım Türkçe (http://www.dilbilimi.net/), https://www.turkishclass101.com/, gibi uygulamalar da bulunmaktadır Bu uygulamalarla ilgili de, Memrise’deki gibi uygulamanın gerçekleştirilmesi ile ilgili tüm süreçler için “Dil Edinim Bilimi”nin uygulanmasından, uygulamanın kendine özgü bir öğrenme sistemine sahip olmasından bahsedilse de ve uygulama, bir strateji iddiasıyla ortaya konulmuş olsa da; bu uygulamalarda hangi öğrenme yaklaşımlarının izlendiği, hangi öğretim stratejisinin kullanıldığı şeffaf bir şekilde ortaya kunulmamıştır. Bunun yanında, yine takip edilen bir dil öğrenme çerçeve planı ya da bir öğretim programının da olup olmadığı net olarak bildirilmemektedir. Uygulamanın dayandığı bir öğretim programı varsa da takip edilen bu programın da net olarak açıklanmaması gibi nedenlerden ötürü; bu uygulamaların pedagojik yönleri ile ilgili net olarak konuşmak mümkün değildir. Dolayısıyla daha çok teknoloji içerik bilgisi ile ortaya konan bu uygulamalar için bu belirsizlikler gitmeden bu uygulamalara teknopedagojik uygulama denilememektedir. Tabii buna rağmen internet sitelerindeki kullanıcı memnuniyetlerine bakılarak bu uygulamaların da yararlarından bahsetmenin mümkün olduğu söylenebilir.

Tablo 1 Teknopedagojik Eğitim Modeline Entegre Edilebilen Uygulamaların Özellikleri

Uygulama Özellikleri	Türkçe Öğretim Portalı	Koza Türkçe Z-Kitap	EBA	Duolingo Türkçe	Morpa Kampüs Türkçe	Ana Dil Türkçe Programı	Vitamin Türkçe
A.Sistemle İlgili Teknik Özellikler							
Android	+	+	+	+	+	-	+
IOS	+	-	+	+	+	-	-
Windows	+	+	+	+	+	+	+
Ücretsiz Erişim (Tamamen)	+	-	+	-	-	+	-
Ücretsiz Erişim (Kısmen)	-	-	-	+	-	-	+
Uzaktan Eğitim Fırsatı	+	-	+	+	+	+	+
Yalnızca Çevrimiçi Çalışan	+	-	+	-	+	+	+
Hem Çevrimiçi Hem Çevrimdışı Çalışan	-	-	-	+	-	-	-
Yalnızca Çevrimdışı Çalışan	-	+	-	-	-	-	-
Ara Yüz Dili Seçeneği Türkçe Dışı 1 Dil	-	-	-	+	-	-	-
Ara Yüz Dili Seçeneği Türkçe Dışı 2 Dil ve Üzeri	+	-	-	-	-	+	-
B. Temel Dil Becerileri Özellikleri							

Uygulama Özellikleri	Türkçe Öğretim Portalı	Koza Türkçe Z-Kitap	EBA	Duolingo Türkçe	Morpa Kampüs Türkçe	Ana Dil Türkçe Programı	Vitamin Türkçe
Konuşma Eğitimi Direk İle İlgili e-egzersizler	+	-	-	+	-	-	-
Dinleme Eğitimi ile Direk İlgili e-egzersizler	+	+	+	+	+	+	+
Okuma Eğitimi ile Direk İlgili e-egzersizler	+	+	+	+	+	+	+
Yazma Eğitimi ile Direk İlgili e-egzersizler	+	-	+	-	+	-	+
C. Diğer Pedagojik ve İçerik Özellikleri							
Öğretmenle Sanal Ortamda İletişim Kurabilme	+	-	+	-	+	-	-
Öğretmenle Sanal Ortamda Etkileşim Kurabilme	+	-	+	-	+	-	-
Sanal Ortamda Veli Erişimi ve İletişimi	-	-	+	-	+	-	+
Oyun Temelli Öğrenme/Eğitsel Oyun İçerikleri	+	+	+	+	+	-	+
Uygulama Üzerinde Anlık Otomatik Dönüt Sistemi	+	+	+	+	+	+	+
Otomatik Ölçme Değerlendirme Sistemi	+	-	+	+	+	+	+
Anadilde Türkçe Eğitimi İçin Tasarlanmış	-	+	+	-	+	-	+
Yabancılara Türkçe Eğitimi İçin Tasarlanmış	+	-	-	+	-	+	-
Çevrimiçi Diğer Öğrencilerle Etkileşim	+	-	+	+	-	+	-
MEB Öğretim Programları Esas Alınarak Hazırlanmış	+	+	+	-	+	-	+
Öğretmen Yönetimi (Tamamen)	-	+	-	-	-	-	-
Öğretmen Yönetimi (Kısmen)	+	+	+	-	+	-	+
Tamamen Öğretmensiz Eğitime Göre Tasarlanmış	-	-	-	+	-	+	-

3.5. Sonuç ve Öneriler

Teknopedagojik Eğitim Modeli'ne entegre edilebilen ve Türkçe Eğitiminde kullanılabilen bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi ile 7 uygulamaya ulaşılmıştır. Bu uygulamalar; Türkçe Öğretim Portalı, Koza Türkçe Z-Kitap, Ana Dil Türkçe Programı, EBA, Duolingo Türkçe, Morpa Kampüs Türkçe ve Vitamin Türkçe'dir.

Bu uygulamaların, işlevleri incelendiğinde Tablo 1'de görüldüğü gibi gerek ana dil olarak Türkçe eğitiminde, gerek yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili süreçlerde öğretim programlarındaki hedef kazanımların ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni yeterliliklerin edindirilmesi için gerekli pedagojik alt yapıya, verilmesi gereken içeriğe ve teknolojik yeterliliğe sahip oldukları görülür.

Teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilen uygulamaların bazıları, dersi destekleme işlevi görürken bazıları tamamen dersin üzerinde işlenebileceği yapıdadır. Her iki durumda da bu uygulamalarda öğrenciler için önemli imkân ve fırsatlar bulunmaktadır.

Doğrudan Dersin Üzerinde İşlendiği ve Dersi Destekleyici Özellikteki Uygulamalar olarak İki ayrı başlıkta ele alınan bu uygulamalar, Türkçe Temel Dil Becerileri dağılımları açısından ise birbirlerinden farklı özellikler taşıdığı bulgular bölümünde detaylıca anlatılmıştır.

Ancak bulgular bölümünde ayrıntılı olarak anlatıldığı gibi her iki gruptaki örneklerde de görüldüğü ve Tablo 1'den de anlaşıldığı üzere bu uygulamaların bazıları, diğerlerine göre bazı alanlarda eksiklik gösterebilmektedir. Örneğin; bazı uygulamalar konuşma eğitimi alanında eksik kalırken bazıları da yazma eğitimi alanında eksik kalabilmektedir. Dolayısıyla örneklerdeki uygulamalar, başta olmak üzere teknopedagojik eğitim modeline entegre edilebilecek uygulamalardan hangisinden ne zaman, hangi öğrenme alanında yararlanılmasının daha faydalı olacağı, öğretmenin bulunduğu bölgenin/okulun/sınıfın, hitap ettiği öğrencinin ihtiyaçlarına göre ayrıca belirlenmelidir. Neticede öğretmen sınıf içi etkinlik planlamada uygun olan içeriği en nihayetinde yine öğrenciyi en yakından tanıyan bir kişi olarak bu tür uygulamaları kullanırken sınıfının ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uygun olanını tercih etmelidir.

Bu araştırma sonrasında bu uygulamaların tanıtımlarında özellikle öne çıkarılan; yazma ve konuşma becerileri başta olmak üzere temel dil becerileri ile ilgili geleneksel öğretim metotları kullanılarak işlenen derslerde yaşanılan zorlukların, bu uygulamaların kullanıldığı derslerde yaşanmadığı, bu uygulamaların öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hızlandırdığı ve etkili, verimli, kalıcı olarak gerçekleştirdiği iddiaları yeni deneysel araştırmalara konu olabilecek iddialardır. Örneğin; Dilbilgisi ile ilgili öğrencilerin zorlandığı konu içeriklerinin, Şekil 5'te görüldüğü gibi pedagojinin konusu olan "sezdirme yoluyla öğretme" gibi yöntemlerle teknoloji desteğini alarak öğrenciye sunmanın çeşitli görsel ve işitsel ögelerin farklı zekâ alanlarına zengin biçimlerle hitap edilerek sunulabileceği bu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Ancak bu tür bir sunumun neticesinin ne olacağı özellikle deneysel araştırmalarla sorgulanabilir. Teknopedagojik Öğretim Modelinin sağladığı bu imkânlarla, bu etkileşimli elektronik uygulamaları kullanılarak dersin daha rahat gerçekleştirilebileceği, ders dışı süreçlerde derslerin daha kolay tekrar edilebileceği, pekiştirilebileceği dolayısıyla nihayetinde öğrenmenin hızlı, kolay, verimli ve etkili olarak sağlanabileceği iddiası, farklı araştırmalarla bilimsel olarak sorgulanabilir.

Teknopedagojik Eğitim modeline entegre edilebilen bu araştırma sonucunda ulaşılan etkileşimli ve elektronik uygulamalar içinde üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğrenciler için önemli imkanlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma dinleme konuşma yazma becerilerini geliştirmesi ile ilgili bu uygulamalarda yer alan e-egzersiz, eğitsel oyunlar, çok yönlü testler gibi araçların yeni fırsatlar sunduğu görülmektedir. Özellikle okuma metinlerinden, yeni tür soru tiplerinden çabuk sıkılan öğrencilerin metinlere alıştırılması, metin üzerinde dikkati toplama, ana fikrin, yardımcı fikrin bulunması, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılması gibi hususlarda görsellerle desteklenmiş metin sonu ve öncesi soruları gibi çeşitli araştırmaların oyun tabanlı bir şekilde e-etkinlik olarak öğrenci açısından farklı bir formatta sunulduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle bu uygulamalara öğrencilerin nasıl baktığı, öğrencilerin uygulamaları dikkat çekici bulup bulmadığı, bu uygulamaların öğrencilerin farklı becerilerinin ölçülmesindeki Milli Eğitim Bakanlığının okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört beceride dil yeterlilikleri ölçen Ankara'da ilk Türkçe elektronik sınavı pilot olarak yapması ile birlikte başlayan yeni süreçlere katkısının ne olacağı, uygulamaların eğitim sürecinde kullanılmasının dört temel becerinin edinilmesindeki rolü araştırılabilecek konular arasındadır.

KAYNAKÇA

Anadolu Üniversitesi , (2019). Learn Turkish. https://turkce.anadolu.edu.tr/ sayfasından 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi, 3(2), 27-44.

Altınkaya, H. (1998). *Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitimin Gelişimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcan, H. (2014). *Tablet Bilgisayarın Ortaöğretimde Kullanımı: FATİH Projesi Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcı, N. (2019, Ekim 13). Eski Bakan: Etkileşimli tahtalar öğretmeni duman etti. Memurlar Net.

https://www.memurlar.net/haber/860933/?source=twitter sayfasından erişilmiştir.

CHIP (2017). 2017 Google play ödülleri açıklandı. CHIP. https://www.chip.com.tr/haber/2017-google-play-odulleri-aciklandi_69647.html sayfasından 29.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Demir, Ü. (2004) *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eğitsel Yazılım Ekran Tasarım Seçimlerinin ve Ekran Tasarımında Dikkat Ettikleri Noktaların Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:İzmir.

Devlet Planlama Teşkilatı, (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı.* http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/tmApE+plan4.pdf sayfasından 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Dinçer, S. , Şenkal, O. Sezgin, M. E. , (2013). *FATİH Projesi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgit, M. Topakcı, R. Uyar, O. Oral, Ş. Akbunar, T. F. Kasalak, E. Sezgin, F. Yücel, H. Akar, U. Ercan (Ed.), Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri (ss. 12-15).* Akdeniz Üniversitesi Enformatik Bölümü, Antalya.

Dulda, İ. (2009). Mesleki Teknik Eğitimde Etkileşimli Elektronik İçeriklerin Kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Duolingo. (2019). Duolingo Türkçe 17.11.2019 tarihinde https://www.duolingo.com/info adresinden erişilmiştir.

EBA, (2019). Eğitim ve Bilişim Ağı. 17.11.2019 tarihinde eba.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Engin, A. O. Tösten, R & Kaya, M. D. (2004). Bilgisayar Destekli Eğitim, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, Bahar 2010, 69-80 :74,78,75,76, 77

Eryılmaz ve Salman (2014) *FATİH projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları.* Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 2(1), 46-63

Kabakçı Yurdakul, Işıl., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N, Birinci, G., Kurt, A. A. (2014).

Ulusal Standartlar Açısından Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretmen Yeterliklerinin Oluşturulması. İlköğretim Online, 13 (4), 1185-1202. 20.10.2019 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1337/1193 adresinden erişilmiştir.

Karagöl, E. (2005). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortamlar. Ü.Şen (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (s. 103-104). Ankara: Pegem Akademi.

Karataş, A. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni Uygulamaya Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi: Adıyaman İli Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya

Kordak, S. (2019). *Artık Türkçe'yi Daha İyi Öğreneceksiniz,* Türkçe Mino Akıllı Türkçe Defteri. İstanbul: Arı Yayınları, 30.11.2019 tarihinde https://www.akillidefter.com.tr/?a=frontpage adresinden erişilmiştir.

KOZA Yayınları. (2019). Koza Z Kitap, 16.11.2019 tarihinde
http://zkitap.com.tr/index.php/zkitap-hakkinda#islev adresinden erişilmiştir.

Memrise (2019). Hakkımızda, 29.11.2019 tarihinde https://www.memrise.com/tr/ adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.* 13.11.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. 13.11.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *T.C. Resmi Gazete,* 14574, 14.06.1973.

Odabaşı, F. (1998). Bilgisayar Destekli Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. 137, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145.

Morpa Yayınları, (2019). Morpa Kampüs Uygulaması. 18.11.2019 tarihinde https://www.morpakampus.com/kesfet adresinden erişilmiştir.

SEBİT AŞ, (2019). Eğitim Çözümlerimiz. 30.11.2019 tarihinde https://www.sebit.com.tr/egitim-cozumlerimiz.html#vitamin adresinden erişilmiştir.

Şanal, A. (2016). *Ders Kitabı Olarak Z-Kitap Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu

TMV (Türkiye Maarif Vakfı), (2019), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf sayfasından 13.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri. . Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 244-254.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.* http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 sayfasından 10.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Türkmen, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Bilgisayar Dersine Yönelik Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi (Antalya İli Örneği).* Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya

Türk Telekom, (2019). Yatırımcı İlişkileri, SEBİT. http://www.ttyatirimciiliskileri.com.tr/tr-tr/turk-telekom-grubu/grup-sirketleri/sayfalar/sebit.aspx adresinden 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Uysal, B.(2019). Dil eğitiminin disiplinler arası kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 203-228) Ankara: Pegem Akademi.

Vitamin, (2019). Derslerinde, Sınavlarında Başarılı Olman için Vitamin Hep Yanında! http://www.vitaminegitim.com/ortaokul/ sayfasından 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

YEE (Yunus Emre Enstitüsü), (2019), *Türkçe Öğretim Portalı.* https://learnturkish.com/doys/Ogrenci sayfasından 15.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

EK1- ÖRNEK DERS PLANI			
Ders	Türkçe (DYK)	**Tarih: 04/11/2019**	
Sınıf	5		
Konu ve Metin	**Kökler ve Ekler / Paris'ten İtalya'ya Yolculuk**		
Süre	1 ders saati		
Yöntem ve Teknikler	• Dinleme/İzleme • Hissettirme • Soru-cevap • Tartışma	**Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler ve Kaynakça**	• EBA • Bilgisayar - İnternet • Sözlük
Hedeflenen Öğrenci Kazanımları			
Dil Bilgisi			
Kökleri ve ekleri ayırt eder. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.			
Hazırlık Çalışmaları	Daha önce hiçbir kelimeden bir başka kelime türettiniz mi? Açıklayınız.		
Güdüleme	Sevgili öğrenciler, Türkçe'miz dünyanın en kadim dilleri arasındadır. Oldukça güzel, yalın bir dildir. Sizin hayat boyu Türkçe'mize sahip çıkacağınıza, güzel Türkçe konuşmaya gayret edeceğinize inanıyorum Türkçe'nin en önemli özelliği kökten eklemeli bir dil olmasıdır. Yani sizler bir kelimeye bir ek getirerek yeni anlamlı bir kelime türetebilirsiniz. Şimdi herkesten bir örnek istiyorum.		
KONUNUN İŞLENİŞ SÜRECİ			
1. Etkinlik: ***"Paris'ten İtalya'ya Yolculuk"*** adlı Dinleme/İzleme metni Etkileşimli Tahta'dan açılır ve öğrencilere kelimelere dikkat edilmesi istenerek dikkatle izlemeleri gerektiği hatırlatılır. İzlenmek üzere metin açılır. Daha sonra metin üzerindeki etkileşimli egzersiz açılır. Metinde geçen ve öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri defterine not etmesi istenir. Bu kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri istenir. Tahminin doğruluğunu			

TDK Türkçe e-Sözlük'ten etkileşimli tahta üzerinden hep birlikte kontrol edilir. Öğrencilerden anlamlarını bilemedikleri kelimeleri söylemeleri istenir. Söylenen kelimeler tahtaya yazılır ve daha sonra sözlükten anlamları bulunur. Bu kelimeleri defterlerine mutlaka eklemeleri söylenir. Sonra kelimelerle ilgili cümle kurmaları sağlanır.

2. Etkinlik: Altı çizili olan kök halindeki kelimelerle ek almış kelimelerin ekranda büyütülerek yan yana gösterilmesi sağlanır. Bu konuda öğrencilere aradaki fark sorulur. Öğrencilerin kendi düşüncelerini serbest ve rahat bir şekilde açıklamalarına fırsat verilir. Öğrenciler, düşüncelerini açıklayıp cümlelerini kurduktan sonra Ardından kelimelerin çözümlemesi tahtadan izletilir.

3. Etkinlik: ***"Kelimede Kök ve Ek İlişkisi"*** adlı iki arkadaş arasındaki diyalog içeren kısa çizgi film izletilir. Ardından filmde geçen türemiş kelimelerle ilgili kelime çözümlemeleri hakkındaki anlatım izletilir.

4. Etkinlik: Parkta kelime türetme oyunu oynayan üç arkadaş ile ilgili kısa çizgi film izletilir. Çizgi filmle yapım ekleri eklerinin tanıtımı yapılır. Ardından izleme metninde geçen kelimelerle ilgili kelimelere gelen eklerin yeni anlamı ve ek gelmeden önceki kelimelerin anlamları öğrencilere sorulur. Ardından "Haydi, sen de bu keyifli oyuna katıl" sloganıyla öğrencilerin de aralarında oyun oynaması için 5 dk. zaman verilir.

5. Etkinlik: Yapım ekleriyle ilgili etkileşimli interaktif testlerin öğrencilerce çözülmesi için onlara 10 dk. mühlet verilir. Ardından yanlış yapılanlar üzerinde tartışılır. Öğrencilerin kendi fikirlerini rahatça söylemelerine fırsat verilir. Sonra öğrencilerle birlikte "Yapım ve Çekim Eki Almış Sözcükleri Belirleme" isimli e-alıştırmalar sınıftaki öğrencilerden başta gönüllüleri sonra sırayla herkesi tahtaya kaldırılır.

GELECEK DERSE HAZIRLIK: *Öğrencilerden 5'er adet Deyim ve Atasözleriyle derse gelmeleri istenir.*

UYGUNDUR

04/11/ 2019

EĞİTİM TARİHİ İÇİNDE BİR OKUL TASARIMI KİNDER GARTEN: ÇOCUKLAR BAHÇESİ

Hacer Tekercioğlu
Gazi Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

GİRİŞ

"Çocuk" kavramı ve bu kavramın keşfi, mazisi itibariyle 17.yüzyıl dairesi içinde kendine yer bulmuş fakat tam manasıyla çocukluğun inşası, Jean Jacques Rousseau'nun Emile (1762) adlı kitabı ile gerçekleşmiştir. Aydınlanmacı bir terbiye tezahürü olarak ortaya çıkan bu yeni yaklaşım, aynı zamanda yeni bir toplum yaratımını da peşi sıra getirmiş, akıl ve bilim ışığında özgür düşünme biçimi, çocuk özelinde vücut bulmuş ve detaylandırılmış, somut bir göstergeye dönüşmüştür. Bu düşünce hareketi Almanya'da Leibniz tarafından başlatılmış, Pestalozzi, Francke gibi eğitimciler (Cevizci,1998:88) aklı eğitimin temel başvuru kaynağı haline getirmişlerdir. Pestalozzi (1746) Rousseau'nun doğayla iç içe ve özgür bir ruhla çocuğun doğa ve akıl vasıtasıyla yaşamı keşfetme deneyiminden ilhamla 1774 yılında kendi kurduğu çiftlikte, bu yaşamı keşfetme deneyimini, çocuklar ile paylaşmış ve onların bunu bizzat pratik etmelerine olanak yaratmıştır. Eğitim tarihi ve özelde okul öncesi eğitim tarihi için bir dönüm noktası olan bu yapılanma Pestalozzi'nin öğrencisi olan Froebel ile "anaokulu" formunda uygulamaya dönüşmüş ve kuramın daha sistematik işlediği bir yapıya kavuşmuştur. Froebel, 1826 yılında "kinder garten" adıyla açtığı bu okullarda, doğanın geometrik mahiyetini öğrenciye deneyimletmiş, çocuğun fiziksel ve bilişsel anlamda tam bir olgunluğa erişmesi için bu bahçelerdeki doğa ile iç içe bir yaşantı sürmesinin yolunu açmıştır.

Batı aydını, 18 ve 19.yüzyılda çocuğu tanıma ve kavrayıp onun gelişimine has bir öğretim metodunu üretmeye çalışırken Osmanlı aydını ise tercüme faaliyetleri yolu ile bu atılımları yakın markaja almıştır. Kinder garten anlayışını ve bir metodoloji oluşumunu bu bağlamda çeviri yolu ile eğitim dünyasına kazandıran Osmanlı aydını, Ali Nazimâ (1860) olmuştur. Bu ismi Ahmet Midhat Efendi'nin Tarik (1315/1897) gazetesinde nasıl ele aldığını Hüseyin Namık Orkun, Milli Mecmua dergisinde şu şekilde anlatmıştır: "Ortada bin manzara cereyan eder, şairler, edibler, filozoflar, filanlar bıçak bıçağa... Hayır! Kalem kaleme gelirler. Hiç bunlar içinde Ali Nazimâ adlı bir mübariz görür müsünüz? İşitir misiniz? İşitmezsiniz değil mi? Niçin? Ortada bir Ali Nazimâ yoktur da onun için değil! Ali Nazimâ vardır! Hem maruf ve meşhurdur. Fakat o imza-yı cidal makalelerinin altına konmaz. Talim ve terbiye-i etfal kitaplarının üstüne konur. Bugünkü altmış kadar talim ve terbiye-i etfal kitabının üstünde Ali Nazimâ imzası parıl parıl parlar. Şahsını tanır mısınız? Tanısanız gerektir. Çünkü Ali Nazimâ'nın öyle kuru kalabalıklarda işi yoktur." (Milli Mecmua, 1340:140) Bu yazıda sözü edilen ve adı işitilmeyen eğitimci yönü ön plana çıkarılmış olan Ali Nazimâ, tipik bir Tanzimat aydını olarak yetişmiştir. Ahmet Midhat'ın da belirttiği üzere adını duyanların sayısı hayli azdır, bu az işitilme hâli bugün literatürde de kendini göstermiştir. Zira, hakkında yapılan çalışmalar oldukça sınırlı ve bütüncül bir bakış açısından uzak olarak tasarlanmıştır. Kendisiyle ilgili henüz bir monografi çalışmasının yapılmamış olması da bu durumu doğrular niteliktedir (Özder, 2018; Koç,1994; Karavit,1993). Ali Nazimâ birçok okulda Fransızca, Türkçe öğretmenliği ve müdür muavinliği yapmış, bunun yanında birçok ders kitabı kaleme almıştır.

Bu çalışmada incelenecek olan eser-i tercüme, Çocuklar Bahçesi'dir. Mezkur olunan eser, 1888 yılında Kasbar Matbaası'nda basılmıştır. Froebel'in anaokullarına verdiği adla aynı adı taşıyan bu eserin telif hâli kim tarafından ya da hangi dilde yazılmış, Ali Nazimâ tarafından belirtilmeden tercüme edilmiştir. Bu sebeple yapılan iş, tercüme merkezli bir adaptasyon olarak adlandırılabilir. Zira, eserde verilen etkinlik örneklerindeki materyal ve uygulanma biçimi Osmanlı kültürüne ait ögeleri barındırmaktadır.

1. İfade

Eserin önsözü mahiyetinde kaleme alınmış bu bölümde, Ali Nazima, kitabı tercüme etmesinin altında yatan amacı ve eserin önemini açıklamıştır. Bu bağlamda, "usul-i tedrisin birinci faslını teşkil eden yani 4-7 yaş arasında bulunan çocuklara ait bulunmak ve bilhassa evlad sahibi olan pederlerin hususuyla validelerin çocuklarını faidesiz birtakım oyuncaklarla işgal ettirip vakitlerini zayi ettirmesi ve onları faideli birtakım eğlencelere alıştırarak müstefid eylemesi zımnen de bir numune olmak üzere memalik-i mütemeddinede bu yolda mevcut kitaplardan bi'l-intihab şu kitapçığı tercüme ettim ve (Çocuklar Bahçesi) namıyla yad ederek bu birinci kısmını kitapçı Kasbar Efendi tarafından (Tedrisat-ı İbtidaiyye Kütüphanesi) namıyla tesis olunan kütüphanenin birinci adedini teşkil etmek üzere tab u neşre muvaffak oldum"(Nazimâ, 1888:2-3) diyerek tercüme gayesinin işlevsel bir amaç doğrultusunda teşşekül ettiğini ifade eder. Ardından Pestalozzi ve Froebel ekolünden kronoloijk bağlamda söz etmiş, kinder garten usulünce ihdas edilen okulların hangi ülkelerde bulunduğunu belirtmiştir. Bu bölümde bahsi geçen ülkelerin arasına Osmanlı'yı da ilave etmiş hatta bu konuda ilginç bir bilgiye de yer vermiş, "ahiren şehr-i şehrimiz İstanbul'a dahi Rusyalı bir madam gelerek kadı kariyesinde Pestalozzi ve Froebel usulü üzere bir mektep küşad etmiş ve mini mini çocukların ezhanını takviyeye gayret etmekte bulunmuş olduğu işitilmiştir." (Nazimâ, 1888:3) bu bilginin bir tevatür mü yoksa hakikat mi olduğu kesinleşmemiştir.

İfade bölümünün en dikkat çekici hususlarından biri de kinder garten ekolünde eğitim veren yahut vermeyen tüm okulların fizikî koşullarına ilişkin yeterliliklerdir, bunlar şu şekilde sıralanmıştır (Nazimâ, 1888:4):

1- Mektep ittihaz oluncak otağ gayet ziyadar olmalı ve havadar mahalde bulunmalıdır.
2- Gösterilecek derslerin şekillerini havi harita tarzında ve büyük formada resimler bulunmalıdır.
3- Bahçede çocuklara eğer ekip biçmeye iktidar hasıl ettiriliyor ise ekip biçmeleri zımnen de ufak birer tarla tahsis olunmalı.
4- Çocukların nebabatatın çiçek açmasını, meyve vermesini görmeleri ve başka azasını öğrenmeleri için malum çiçeklerden ve limon gibi meşhur ağaçlardan birkaç saksı bulundurmak elzemdir.
5- Teneffüs vaktinde oyun oynamak için üstü kapalı bir yahut iki tarafı açık bir de oyun mahali bulunmalıdır.
6- Bu yalnız bu usul üzere küşad olunan mektepler için değil aliyyü'l-umum mektep için de geçerlidir.

Okulun fiziksel yapısına dair özellikler sıralandıktan sonra sınıflarda bulunması gereken yeterlilikleri şu şekilde beyan etmiştir(Nazimâ, 1888:4-5):

1- Çocuklar dayanmak üzere arkalıklı müteharrik sıralara oturtulur.
2- Karşılarında gösterilecek derslerin şekillerini çizmek üzere siyah boylu bir küçük yazı tahtası bulundurulur.
3- Tedriste lazım gelen alat-ı tedrisiyeyi yani ufak değnekleri, pedavraları, halkaları, topları numune olarak bazı nebatat ve hayvanat resimlerini bir yahut iki hurufat yahut taş basması suretleriyle harita gibi şeyleri içinde hıfz etmek üzere bir dolap mevcut olmalıdır.

Yukarıda fiziksel anlamda kurucu unsurları yer alan bir okul tasarımının kapsayıcı bir perspektifte verilmesi eğitim tarihi bakımından önemlidir. Ayrıca sağlanması gereken yeterliliklerin teklifli ve değerli şeyler olmadığını dile getirmiş olması okullarda belli bir standardın fizikî anlamda yakalanması bilincinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu unsurların sıralanması ardından ikinci önemli nokta ise Froebel usulü üzere ihdas edilen okullardaki yüksek ses ile şarkı söylenmesi hususudur. Eserde yüksek sesle ilahi okumak biçiminde yer alan uygulama, esasen günümüzde okul öncesi eğitiminde sıklıkla etkinlikler arası geçişe aracılık eden eğitici şarkı söyleme uygulamasının arketipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nazimâ(1888), bu uygulamayı çocuklar için "yüksek ses ile ilahi okumak azayı teneffüsiyenin açılması için bir jimnastik olduğu gibi neşve ü nüma bulmak için de bir haraket-i bedeniyye ve zihniyye" (s.3) yani çok yönlü bir eğitim aracı olarak tanımlamıştır.

Çocuklar Bahçesi multifonksiyonel bir bakış açısıyla ortaya konulan bir uygulama örneği olduğu için, eser, 4 materyalin etrafında teşekkül eden uygulamaları içermektedir, bu materyaller şunlardır:

1- Top
2- Çelik Çomak (Değnek)
3- Pedavralar
4- Halkalar

Bahsi geçen materyaller, basamaklara ayrılmış uygulama biçimleri olarak eserde yer almış ve bu uygulamalar, öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitap hüviyetindeki yönergelerden oluşan bir uygulama kitapçığı formundadır. Her materyal üzerinden öğrenciye farklı beceriler kazandırılması hedeflenmiştir.

2. Top Merkezli Uygulamalar

Eserde örnek uygulamalardan ilkini top merkezli uygulamalar oluşturmuştur. Topu olabildiğince çok yönlü kullanarak çocuğu birçok bakımdan bilgilendirmek/donatmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda top ile 5 talim (uygulama) örneği oluşturulmuştur. İlk olarak materyalin tertibatı hususunda öğretmene bilgiler verilmiş, topun adedi ve renkleri konusunda çocuklara gerekli bilgilendirmeler yapılması belirtilmiştir. Uygulamaların tümü yönergeler üzerine kurulmuş, öğretmen bu yönergeler doğrultusunda etkinliğe çocukları dahil etmiştir.

Birinci talimde topların çocuklara dağıtımı yer almış "her bir sırada oturan çocukların miktarına göre muallim veya muallime sıraların başındaki çocuklara elden ele verilmek üzere miktar-ı kafi top verecektir"(Nazimâ, 1888:7), yönergesi yer almış, hatta bu dağıtımı çocuklar kendi aralarında yaparken çıkabilecek kargaşaya karşı bir eğitici şarkı söyleme uygulaması da tavsiye edilmiştir "gürültünün önünü almak, kendilerine evvelce talim edilmiş olan bir ilahi dahi okutturulması lazımdandır" (Nazimâ, 1888: 7).

İkinci talim, çocuklara top üzerinden renk ve şekil bilgisini kavratmayı hedefleyen bir uygulamadır. Buradan hareketle, "Topların türlü renklerde olması, çocukların nazar-ı dikkatini celbedeceği için bundan istifade ederek bilcümle renklerin isimlerini onlara öğretiniz ve o renklerde bir şeyler saydırtınız. Cümlesinden evvel şeklinden bahsediniz. Çocukların cümlesi topun şeklinin yuvarlak olduğunu bilir ve eğer bilmez ise anlatınız" (Nazimâ, 1888: 8) birtakım sıralı yönergeler ile, günlük hayattaki eşyalar üzerinden renklerle ilişkilendirme, eşyalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme gibi becerileri çocuğa kazandırmak amaçlanmıştır. Mukayese yolu ile şekil bilgisi çocuğa öğretilmiştir "Bir şeyin aldığı biçime şekil deniyor, binaenaleyh top yuvarlaktır, bu fikri tahdid etmek için çocuklara topa benzemeyen beyahut benzeyen muhtelif eşyanın şeklini müfid birtakım sıfatlar buldurunuz" (Nazimâ, 1888:8). Görüldüğü üzere kıyaslama, benzerlik, farklılık, hayatın içinden örnekler ve doğrudan anlatım yolu ile top üzerinden bazı bilişsel beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Üçüncü talim, duyulara dönük (dokunma, görme ve işitme) uygulamaları kapsamaktadır. Bu bağlamda, uygulamanın kavram alanını yumuşak-sert, esnek, katı(sabit) gibi kavramlar oluşturmuştur. Bu uygulamada "Topun rengini nasıl fark ediyorsunuz, topun kırılmasının kabil olmadığını nereden biliyorsunuz, topun sıra üzerine atıldığında bir ses çıkardığını nereden biliyorsunuz?" (Nazimâ,1888:9) gibi soruların öğrenciye sorulması gerektiği aktarılır.

Dördüncü talim, ağırlık kavramının öğretildiği uygulamadır. Burada yer çekimi kavramı örtük bir biçimde aktarılır ve öğrencinin deneyimlemesi yolu ile ona sezdirilir. Bunu da "Elden bırakıldığı vakit her bir şey düşer mi, en hafif şeyler olsa bile o şeyler sıkil yani ağırdır. Muallim yahut muallime eline almış olduğu ufak bir kağıt parçasını yere düşürür, ağırlığını ispat eder" (Nazimâ, 1888:10) yönergesiyle anlatmıştır. Ağırlık kavramı vasıtasıyla ikinci alt kavram ise kuvvet kavramı olmuştur, "Eğer topunuz kurşun yahut demirden olsaydı onu yerinden oynatmak için daha ziyade kuvvet lazım mıydı? Şu toplu iğneyi yerden kaldırmak için çok kuvvet lazım mıdır?" (Nazimâ, 1888:10) bu örnekler aracılığıyla mukayese yoluna giderek hafif ve ağır kavramlarının öğretim uygulaması aktarılmıştır.

Beşinci talim, ağırlık merkezi, yatay-dikey, denge gibi fiziğin temelini oluşturan kavramların öğretimini içermektedir. Bu uygulamada topa bir ip bağlanmıştır, ipin gerginliğine bağlı olarak topun konumuna ilişkin, ip sağ elle topu sol elle çekildiğinde oluşan hattın (çizgi) yatay mı dikey mi olduğuna dair soruların çocuğa sorulması gerektiği aktarılmıştır. Hatta bu uygulamanın kitabın hendese talimleri bölümündeki uygulamalara ve çelik çomak merkezli talimlere de katkı sağlayacağı belirtilmiştir "Bu son talimin aşağıda mezkur çelik çomak ameliyatından hendese talimleri için de faidesi olabiliyor" (Nazimâ, 1888:12).

3. Çelik Çomak (Değnek) Merkezli Uygulamalar

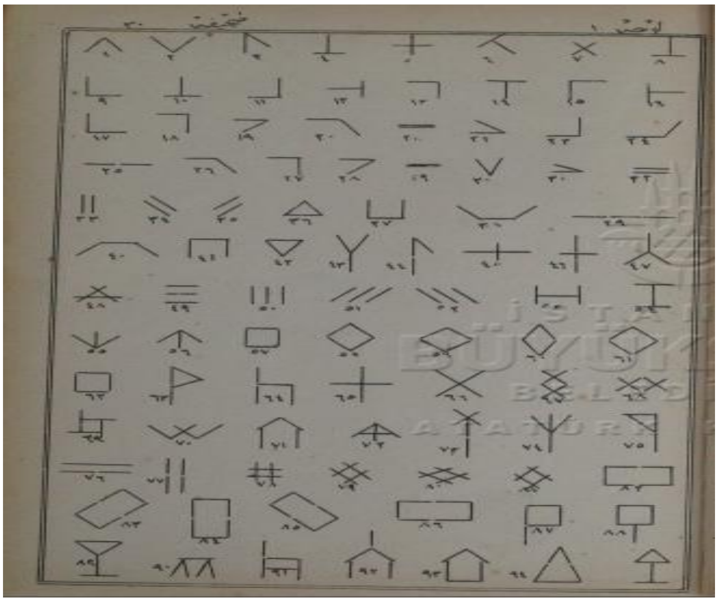
Bu uygulamada kullanılan değnekler 10 cm uzunluığunda olup her çocuğa 10 adetten oluşan demet şeklinde verilmiştir. Değneğin materyal olarak kullanıldığı bu uygulama ile çocuğa -vahid (tek, bir), aşere (onlar), demet (deste), toplama (yığın), ahad (birler), 1'den 9'a ritmik sayma, 1'den 20'ye ritmik sayma, yekûn (toplam), tarh (çıkarma), bakiye (kalan), zaid (+), müsavi (=), çift sayılar, müsavi (eşit) – gayr-i müsavi (eşit değil/eşitsizlik), çarpma, taksim (bölme), hendese (geometri), doğru, zaviye (açı), zıll (kenar), zaviye-i kaime (dik açı), zaviye-i hadde (dar açı), zaviye-i münferic (geniş açı), re's (tepe), müselles (üçgen), murabba (kare), mustatil (dikdörtgen), mütevazi'l-adla (paralelkenar), kesirü'l-zaviya ve'l-adla (çokgen)- temel matematik ve geometri kavramlarının nasıl öğretileceği örneklenmiştir.

Çelik çomak merkezli uygulamalar hesap ve hendese talimleri olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci fasıl hesap talimlerinde bir, onlar, toplama, çıkarma, toplama ve çıkarma işlemi arasındaki farkın mukayesesi yer almıştır. Bunun için 8 talim gerçekleştirilmiştir. Tüm matematiksel işlemler, öğrencilere dağıtılan değnekler ile somut bir metodoloji yoluyla uygulanmıştır. Örneğin, "Şimdi 3 değnek ile bir yığın yapalım, bunun sağ tarafında bir başka daha ve sol tarafında bir daha yapalım. Ne kadar yığın yaptık? İşte her bir yığın birtakım ahaddan mürekkeptir." (Nazimâ, 1888: 14) gibi yönergeler verilmiş, ardından yapılan işlem doğrudan anlatım ve tanımlama yolu ile kavramsallaştırılmıştır.

Hendese talimleri bölümünün birinci faslında 6 talim yer almıştır. Bu uygulamaların ilki hatt-ı müstakim (doğru çizgi) uygulamalarıdır. Değnek üzerinden doğru kavramı açıklanmıştır, "Değneğin 2 ucunu gösteriniz, işte onlar çizginin son noktalarıdır" (Nazimâ, 1888: 25). İkinci talim, açı kavramını anlatmak ve çocuklara uygulatmak üzere hazırlanmıştır.

Bu bölümden itibaren oluşturulan şekiller, kitapçık içinde hazırlanmış levha ve şekil listesinde numaralandırılmış ve gösterilmiştir. "Zaviyenin ucuna yani 2 hattın birleştiği yere re's-i zaviye derler ki zaviyenin tepesi demektir. Zaviyenin kenarlarını ve re'sini gösteriniz. Bu suretle koyduğumuz değnekler bir çatı resmine benzer (Şekil 1)."

6. talime kadar temel geometrik cisimler ve bunların günlük hayatta kullanılan eşyalar üzerinden resmedilmesi yöntemi benimsenmiştir. Yapılan bu uygulama çocuğun geometri ile günlük hayatı Forebel'in savunduğu bir biçimde iç içe tasavvur etmesi idealini yansıtmaktadır. Örneğin, "Şimdi de elinizdeki 2 değneği şöylece çaprazvari 4 zaviye teşkil etmek üzere birbirinin üzerine koyunuz. İşte bu da bir yel değirmeninin rüzgar vasıtasıyla döneceği çarkıdır (Şekil 7). Şu da süslü bahçelerin yollarını temizlemek için bahçıvanlar tarafından kullanılan bir tarağın resmidir (Şekil 8)" (Nazimâ, 1888: 27) yönergeleri ile hayatın içinde çocukların görebileceği resimler ve materyaller oluşturulmuştur.



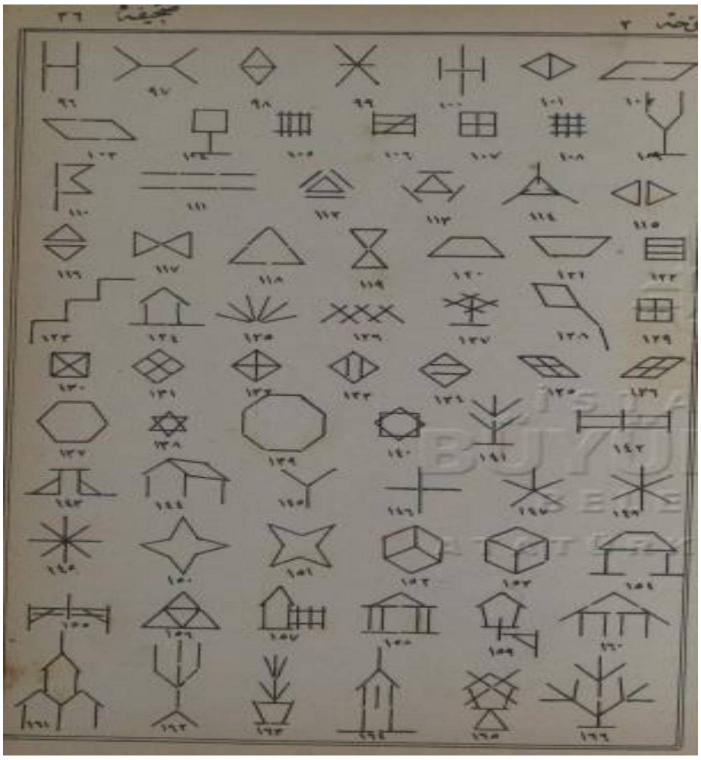
Resim 1: Değneklerle oluşturulacak şekillerin listesi. (Nazimâ, 1888: 30)

İkinci fasıl üçgen, kare geometrik şekillerinin öğretim bilgisini içeren bölümdür. Toplamda 3 talimden oluşmaktadır. Bu bölümde yine birinci fasılda olduğu gibi geometrik şekil tanıtılıp, çocuğa uygulatıldıktan sonra bu şeklin kaç değnek ile hangi eşyanın şeklini oluşturduğuna dair sorular sorulmuş, ardından bir kareden oluşan eşya şekli listesi verilmiştir.

> “4 değnek ile Eşya Eşkali
>
> 1- Küçük bir ev (Levha 1 Şekil 71)
>
> 2- Dülgerler ve duvarcılar tarafından kullanılan bir alet ki bir şeyin düz olup olmadığını belli eder. (Şekil 72)” (Nazimâ, 1888:32).

Üçüncü fasılda, dikdörtgen, paralelkenar, dörtgen ve çokgen kavramlarının öğretimi ve örnekleri bulunmaktadır. Toplamda 4 talim gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde 5, 6, 7 ve 8 değnek ile hangi eşyanın şekli oluşturulabilir bunun örnekleri sıralanmış, Levha 2’de örneklerin listesi verilmiştir. Ayrıca oluşturulacak eşyaların listesi şu şekilde sıralanmıştır (Nazimâ: 1888: 38):

1- Çatının sivri mahali (Şekil 160)
2- Üçüzlü şamdan (Şekil 162)
3- Çiçek saksısı (Şekil 163)

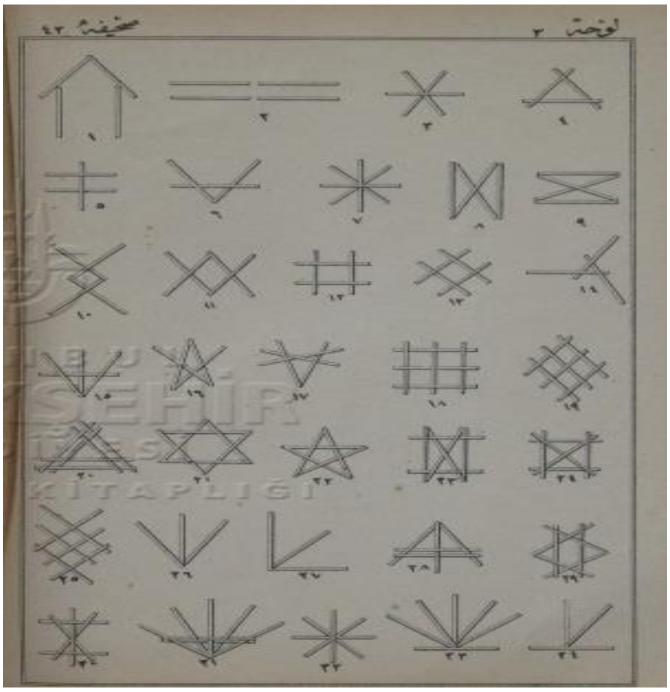


Resim 2: 5,6, 7 ve 8 değnek ile oluşturulacak şekillerin listesi (Nazimâ, 1888:36).

4. Pedavra Merkezli Uygulamalar

Pedavra Rumca kökenli bir sözcük olup, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te, köknar ve ladin ağacından elde edilen çatı örtüsü olarak kullanılan ince tahta, balar olarak tanımlanmaktadır. Kitapta ise eğilip bükülmesi kolay bir malzeme olduğu için çocukların kullabileceği bir materyal olarak düşünülmüştür. Pedavra bölümü iki fasıldan oluşmakta ve 1. fasıl, 4 talimden meydana gelmektedir. Pedavra bölümünde, doğru açı ve geometrik şekillerden meydana gelen hayatın içinde yer alan şekil örnekleri sunulmuştur.

Her çocuğa 10 pedavra dağıtılmış, bu materyalin kullanımı çelik çomak bölümündeki uygulama aşamalarının bir benzeri olarak tanımlanmıştır. Pedavra ile, yatay ve dikey çizgi, kenar, açı, tepe gibi kavramlar açımlanmış ve örneklenmiştir. Çeşitli eşya örneklerinin kaç pedavra ile nasıl oluşturulacağı kademe kademe anlatılarak Levha 3'te gösterilmiştir.



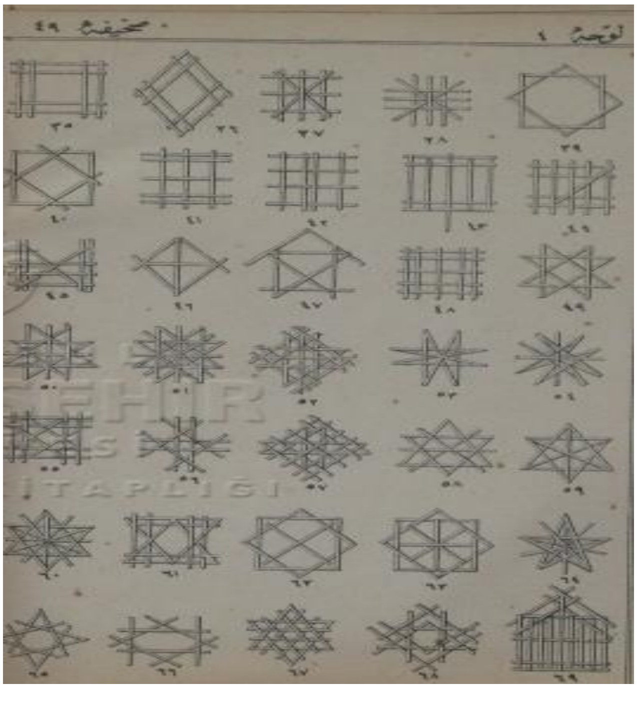
Resim 3: Pedavra ile oluşturulacak şekiller listesi (Nazimâ, 1888:42).

İkinci fasılda, 3 talim gerçekleştirilimiş ve bu uygulamalar ile oluşturulan şekiller üzerinden açı, kenar, eşitlik, dik ve doğru açı kavramları, şekillerin mukayesesi yolu ile çocuğa aktarılmak istenmiştir. Ardından 2. faslın sonuna yine oluşturulan şekillerin adını içeren bir liste koyulmuştur:

“Pencereler (Şekil 41 ve 42)

Izgara (Şekil 43)

Yıkanan yüklerin suyunu süzmeye mahsus kafes (Şekil 46)” (Nazimâ, 1888:49)



Resim 4: Kaç pedavra ile hangi şeklin oluşturulacağı şekiller listesi (Nazimâ, 1888:49).

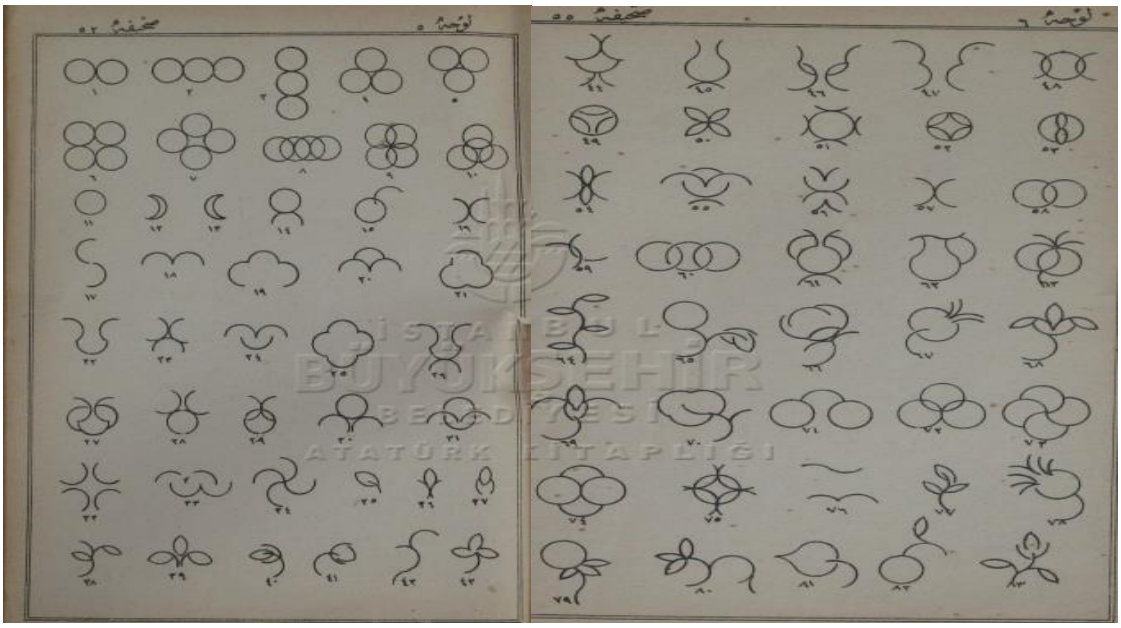
5. Halka Merkezli Uygulamalar

Demirden yapılmış halkaların, 100 adet tam 100 adet yarım ve 100 adet çeyrek halka olmak üzere öğrencilere dağıtılması istenmiştir. Halkalar aracılığıyla çocuğun daire, yarım, çeyrek ve tam kavramlarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda önce tam daire, yarım daire ve kavis adı verilen şekillerin talimi sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde 5 talim gerçekleştirilmiş, 2 ya da 3 yarım daire ile eşya eşkali gösterilmiş, çeyrek ya da tam daire ile yapılan eşya eşkali listesi Levha 5 ve 6'da verilmiştir. Örneğin:

1- Birkaç yaprak (Levha 6, Şekil 78)

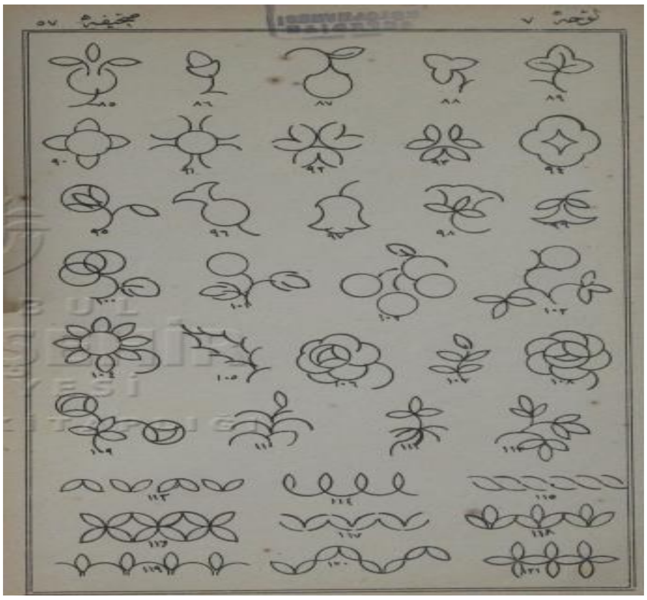
2- Devedikeni çiçeği (Şekil 79)

3- Palamut tanesi (Şekil 86)



Resim 6: Tam, yarım ve çeyrek halkalar ile oluşturulan şekiller listesi (Nazimâ, 1888:52).

Bu bölümde Levha 7'de yer alan şekiller ile ilgili ayrıca bir yönerge eklenmiştir. Kesir biçiminde gösterilecek olan ifade, hangi daireden kaç tane kullanılacağını açıklayan bir yönerge olarak düşünülmüştür. Bu şöyle açıklanmıştır: " Her bir resmin yanında yani ne kadar edavat lazım olduğunu gösterir birer rakam bulunacaktır. Tam adetler tam dairenin tam adedine ve kesirler de dairenin aksamına müsavi olacaktır. Mesela, 3/2 diye bir kesir görüverirsek 3 adet nısf-ı daire ve 3/4 görür isek 3 adet çeyrek daire lazım olduğunu anlayacağız." (Nazimâ, 1888: 57)



Resim 7: Kesirli ifadeler ile gösterilen halka kullanılarak oluşturulacak şekiller listesi (Nazimâ, 1888:57).

SONUÇ

Çalışmanın en önemli sonucu, okul öncesi eğitim tarihine ilişkin teori ve uygulamaların kronolojik anlamda 19.yüzyılın son çeyreğini içine alan dairede gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Ali Nazimâ'nın eğitimci yönünün müstakil bir şekilde çalışılarak ortaya konulması gerektiği fikrini perçinlemiştir. Çocuklar Bahçesi adlı eser, tam bir tercüme metin olarak ortaya konulmamış uyarlama yolu ile Türk eğitim geleneğini yansıtan neviden oluşmuştur, zira metnin hangi dilde kim tarafından yazıldığı belirtilmemiştir. Bununla birlikte eserde uygulamalar sırasında kullanılan materyaller, kültürel kodlara uygun bir biçimde dönüştürülmüştür. Ali Nazimâ'nın okulların fizikî yeterliliklerine ilişkin manifesto biçiminde sıraladığı görüşlerini Satı Bey'in eğitim hamleleri içinde görmek bu düşüncelerin oldukça pratiğe dönük ve değerli olduğunu ortaya koymuştur. Eserde görüldüğü üzere Froebel'in de eğitim anlayışı içinde sıklıkla vurguladığı geometri ağırlıklı bir nesneler dünyası algısı, bu metinde de bilişsel gelişimin alt kategorilerini oluşturacak unsurlar olarak yer almıştır.

Eserin içinde öğrenmenin ve keşfetmenin temel aracı duyular olarak verilmiş, gösterme ve anlatma yolu ile nesneler üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çocuğun aktif bir sürecin parçası olduğu bu uygulamada, öğrendiği tüm bilgileri gerçek hayattaki göstergeler ile anlamlandırmaya çalışması eğitimin içselleştirilmesi sürecini yansıtması bakımından önemlidir. Öğretmenlere kılavuz kitapçık formunda yardımcı olacak bir görevi haiz olan eser, yönergeler yolu ile aşamalı bir uygulama modeli sunmuştur. Eserin ifade bölümünde ve genelinde sıklıkla üzerinde durulan mesele, işlevsellik olmuş bu da pragmatik bir eğitim anlayışının yansıması olarak yorumlanmıştır. Son tahlilde eğitim tarihi içinde yer alan gediklerden biri daha bu eserin çözümlenmesi dolayısıyla doldurulmuştur denilebilir.

Kaynaklar

Karavit, K. (1993). *Türkçe çay risaleleri (inceleme, metin, tercüme, sözlük)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Koç, M. (1994). *Eski harfli Türkçe gramer kitapları ve terimler dizini* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Nazimâ, A. (1888). *Çocuklar bahçesi.* İstanbul: Kasbar Matbaası.

Orkun, H. N. (1340). Ali Nazima Bey. *Milli Mecmua Dergisi.* 9, 139-140.

Özder, G. (2018). *Ali nazimâ ve II.. meşrutiyet devri siyasi politikalarının çocuk edebiyatına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAYNAK YETERSİZLİĞİ

İrem OYAR
iremoyar@hacettepe.edu.tr

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özellikle son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle giderek büyüyen bir pazar halini almaktadır. Gerek üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezleri, gerek Yunus Emre Enstitüsü, gerekse özel yabancı dil kursları bu alanda hem yurt içinde hem de yurt dışında hizmet vermektedirler. Çoğunlukla Yedi İklim, Yeni Hitit, Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul ve İzmir gibi bu kurumlara ait kitaplar kullanılmakla beraber, bazı yabancı dil kurslarına ve yazarlara ait Türkçe öğretim kitapları da kullanılmaktadır. Ayrıca üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi “genel amaçlı Türkçe öğretimi” ve “özel amaçlı Türkçe öğretimi” olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmaktadır. Genel amaçlı dil öğretimi tüm öğrencileri kapsayacak ortak bir eğitim modelini benimserken, özel amaçlı dil öğretimi ise öğrencilerin ihtiyaçlarını model alır. “Özel amaçlı yabancı dil öğretim programlarında sistemin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenciye neyin öğretilip neyin öğretilmemesi gerektiği, öğrencilerin neden yabancı dil öğrenmek istedikleri sorularının cevaplarına göre tespit edilir. Hutchinson ve Waters’ın (1987) ‘English for Spesific Purposes, a Learning-Centered Approach’ isimli çalışmalarıyla ortaya koydukları ‘öğrenme merkezli yaklaşım’ özel amaçlı İngilizce öğretimi programlarının hazırlanmasında sıklıkla kullanılır. Bu yaklaşım öğrencilerin nasıl öğrendiklerine önem vermekle birlikte öğrenen ihtiyaçlarını ise hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olarak iki yönden ele alır.” (Temizyürek vd. 2015) Özel amaçlı yabancı dil öğretimi pek çok farklı alanı kapsamaktadır. Buna akademik Türkçe, sağlık, hukuk, turizm, bilişim, ekonomi ve askeriye vb. alanları kapsayan mesleki Türkçe gibi örnekler verilebilir. Dr. Öğretim Üyesi Erol Barın’ın da dile getirdiği gibi akademik Türkçe üslup farklılığını içerir. (Gazi Üniversitesi “Kuruluşunun 30. Yılında Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının Dünü, Bugünü,Yarını Çalıştayı”, 28 Kasım 2019) Mesleki Türkçe ise alan uzmanlığı gerektiren terminolojik dili içerir. “Özel amaçlı dil öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ele alındığında özellikle İngilizce üzerine yapılan çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim Paltridge ve Starfield (2013) editörlüğünü yaptıkları “The Handbook of English for Specific Purposes” isimli kitaplarında özel amaçlı İngilizce öğretimi çalışmaları tarihini 1962 ile başlatırlar ve süreci ‘ilk yıllar 1962-1981’, ‘yakın geçmiş 1981-1990), ‘modern çağ 1990-2011’ ve ‘gelecek’ olmak üzere dört dönemde ele alırlar.” (Çangal ve Başar, 2016) Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ise kapsamlı çalışmalar son zamanlarda hız kazanmış olmakla beraber, hala büyük eksikliklerin olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada bu eksiklikler üzerinde durulacaktır.

YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçenin özel amaçlı öğretimi ile ilgili yapılan akademik çalışmalar literatür taraması yöntemiyle araştırılmıştır ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumların internet sitelerinden faydalanılmıştır.

Bu tarama sırasında https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/, https://www.academia.edu/ ve https://scholar.google.com.tr/ isimli internet sitelerinden faydalanılmıştır. Tarama için “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “özel amaçlı Türkçe öğretimi”, “mesleki Türkçe”, “akademik Türkçe” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurslarda eğitimler “genel amaçlı Türkçe öğretimi” ve “özel amaçlı Türkçe öğretimi” olarak yapılmaktadır. Yaygın olarak genel amaçlı Türkçe öğretiminin verildiği görülmektedir. Sınırlı sayıda olmakla beraber özel amaçlı Türkçe öğretiminin verildiği kurumlar da mevcuttur. Bunlara örnek olarak Ankara Üniversitesi TÖMER (http://tomer.ankara.edu.tr/16898-2/, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019), Gazi Üniversitesi TÖMER (http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/degerleri-ve-hedefleri-189717?siteUri=tomer, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019), Yunus Emre Enstitüsü (https://www.yee.org.tr/tr/faaliyet/turkce-ogrenin, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019), ve Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER (https://bau.edu.tr/icerik/14811-turkce-ve-yabanci-diller-uygulama-ve-arastirma-merkezi-ozel-amacli-turkce-kurslari-ve-sinavlar, son erişim tarihi: 20 Aralık 2019) gibi kurumları verebiliriz. Bu özel amaçlı kursların içeriğini genellikle "iş Türkçesi", "akademik Türkçe" ya da "mesleki Türkçe" sınıfları oluşturmaktadır. Fakat bu özel amaçlı kurs sayılarının azınlıkta kaldığı gözlenmektedir. Türkiye'ye çalışmak için gelen ya da yurt dışındaki Türk şirketlerinde çalışan yabancı personel çoğu zaman özel derslere ya da uzun süreli genel Türkçe kurslarına mecbur bırakılmaktadır. Özellikle de genel Türkçe kurslarına giden personeller kısa sürede terminolojik dili öğrenemediği için, iş yerinde zorluklar yaşamaktadır. Özel ders alan personellerin ise yeterince pratik yapabilme imkanı olmamakla birlikte maddi bir yükün altına girmektedirler. Bu sebeple hem yurt içinde hem yurt dışında özel amaçlı Türkçe öğretim kurslarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin kendi kendine yabancı dil öğrenmesini sağlayan "self-learning" türündeki kitap çalışmalarının da özel amaçlı Türkçe öğretimi için yetersiz olduğu gözlenmektedir. Gazi Üniversitesi'nin hazırlamış olduğu "Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I-II" kitabı ve bazı yayınevlerinin hazırladığı ve genellikle turizm amaçlı olan sözlükler dışında yeterince öğrenci ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış özel amaçlı Türkçe öğretim kaynağının olmadığı görülmektedir. Oysa İngilizce, Almanca, Fransızca gibi batı dillerinde askerî personel, sağlık personeli, mühendisler, iş insanları ve akademik eğitim alan öğrenciler gibi pek çok özel amaçlı öğretim materyali mevcuttur. Bu kaynaklar hem sınıf içi kullanıma hem de bireysel çalışmaya uygundur. Bu eksiklik sebebiyle Türkçe için de daha fazla özel amaçlı Türkçe öğretim kitabının hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle kurs ya da özel ders imkanı/zamanı olmayanlar bu kitaplardan faydalanarak istedikleri alanda yabancı dillerini geliştirebilirler.

Tüm bunların yanında üniversitelerde özel amaçlı Türkçe öğretimine dair pek çok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Özellikle üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında yapılan araştırmaların alana çok büyük katkısı olmaktadır. Yazılan tezlerde ve makalelerde dil ihtiyaç analizleri, örnek ders kitapları, terim sözlükleri ve müfredatlar hazırlanmıştır. Bu çalışmalar arasında yükseköğrenim öğrencileri için hazırlanmış olan akademik Türkçe çalışmaları çoğunluğu oluşturmaktadır. Akademik Türkçe ile ilgili yapılmış çalışmalara örnek olarak şu tezleri verebiliriz: Gazi Üniversitesi'nde Şahin (2008), "Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar" başlıklı bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. 19 Mayıs Üniversitesi'nde Aydın (2014), " Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılara Yönelik Bir İhtiyaç Analizi" isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Gazi Üniversitesi'nde Ulutaş (2016), "Türkiye'de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi" başlıklı bir doktora tezi hazırlamıştır. Hacettepe Üniversitesi'nde Demir (2017), "Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları" başlıklı bir doktora tezi hazırlamıştır. Ayrıca 2013 yılında Ömer Koçer tarafından "Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi" isimli bir çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışmasında Koçer TÖMER öğrencileriyle yaptığı anket ve okutmanlarla yaptığı görüşmeye göre bir ihtiyaç analizi ortaya koymuştur.

Özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik yapılan bilimsel araştırmalarda mesleki Türkçe ile ilgili çalışmaların sayısının akademik Türkçe çalışmalarına göre daha az olduğu görülmektedir. 2015 yılında Fahri Temizyürek, Önder Çangal ve Serdar Yörüsün "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı Ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği" başlıklı bir çalışma hazırlamışlardır. Daha sonra 2017 yılında Önder Çangal ve Serdar Yörüsün "Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi" başlıklı bir çalışma hazırlamışlardır. Bu çalışmalarında bir önceki çalışmada hazırlanmış olan öğretim programına yönelik bir ders kitabı örneği hazırlamışlardır. Bu iki çalışma özellikle yurtdışındaki Türk bankalarında (Türkiye İş

Bankası, Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası,Türkiye Garanti Bankası vb.) çalışacak olan yabancı personel için hazırlanmış önemli kaynaklardır. 2016 yılında Önder Çangal ve Umut Başar "Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi" isimli bir çalışma hazırlamışlardır. Türkiye her yıl milyonlarca turist ağırlayan bir ülke olmasına rağmen bu alanda yapılmış çalışmanın maalesef yetersiz olduğu gözlenmektedir. Çangal ve Başar bu çalışmayı hazırlama amaçlarını şu şekilde açıklamıştır: "… özellikle Tahran genelinde faaliyet gösteren pek çok turizm şirketi Türkçe bilen daha da önemlisi turizm Türkçesine ve terminolojisine hâkim bireylere ihtiyaç duymakta ve bu konuda zaman zaman Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinden yardım talep etmektedir. Ancak, özel amaçlı Türkçe öğretimi çalışmalarının yeterince geliştirilmemiş olması ve özellikle turizm Türkçesi alanında yeterli birikimin bulunmayışı gibi sebeplerle bu taleplere yeteri kadar cevap verilememektedir. Turizm Türkçesi öğretim programının hazırlanması ve eğitimin kapsamının belirlenmesi; özelde İran'da turizm sektörü bünyesinde görev yapan ve Türkçe öğrenme ihtiyacı duyan bireylere, genelde ise turizm alanında görev yapan ve işinden dolayı Türkçe öğrenmek isteyen dünyanın farklı ülkelerinden kişilere faydalı olacaktır." (Çangal ve Başar, 2016, s.714). Bu açıklamanın özel amaçlı Türkçe öğretimine duyulan ihtiyacı özetler nitelikte olduğu görülmektedir. Bankacılık ve turizm sektörünün yanında askerî personel için de sınırlı sayıda olmakla beraber çalışma yapılmıştır. İstanbul Üniversitesi'nde Albayrak (2003), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki Misafir Askeri Personele İlişkin Bir Uygulama Örneği" başlıklı bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Ayrıca 2016 yılında Ali Taştekin tarafından yazılmış "Türk Silahlı Kuvvetlerinin Uygulamaları Bağlamında Anadili Türkçe Olmayanlara Türkçe Öğretimi" başlıklı bir çalışma da mevcuttur. Taştekin bu çalışmasında misafir askerî personele verilen Türkçe eğitimini dününden bugününe ele almıştır.

SONUÇ

Tüm bu çalışmaların ortak özelliği öğrencilerin dil ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış olmalarıdır. Öğrenciler ve okutmanlarla yapılan anketler, görüşmeler ve gözlemlere göre dil ihtiyaç analizleri yapılmış ve ihtiyaçlara yönelik terim sözlükleri, örnek ders programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Fakat sınırlı sayıda olmaları hala araştırılacak çok konu olduğunu kanıtlamaktadır. Araştırmaların genelini yükseköğrenim öğrencileri için hazırlanan akademik Türkçe çalışmaları oluşturmaktayken, sınırlı sayıda mesleki Türkçe (Bankacılık, Askeriye, Turizm) için hazırlanmış çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca akademik Türkçe çalışmaları ile mesleki Türkçe çalışmaları arasında net bir ayrım olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışmaların sayısı yetersiz olmakla beraber hala bilişim, sağlık, mühendislik gibi pek çok sektörde dil ihtiyaç analizlerinin yapılmasına ve buna göre bir müfredat oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanacak olan müfredata uygun ders kitap ve materyallerinin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Hazırlanacak olan bu kaynaklar sayesinde daha fazla özel amaçlı Türkçe öğretim kursu açılabilecek ve kurumlar bu kaynaklardan yararlanabilecektir. Sınıf kullanımı için hazırlanacak olan kitapların yanında ek olarak self-learning türünde hazırlanacak olan "İş Türkçesi", "Hukuk Türkçesi", "Sağlık Personeli için Türkçe" ve "Askerî Personel için Türkçe" vb. kitaplar da yabancı personel ve ilgi alanına yönelik Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin işini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Şimdiye kadar yapılmış olan öncü bilimsel araştırmalarla beraber yeni yapılacak çalışmalar bu kaynaklara örnek teşkil edecektir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan bilim insanlarının özel amaçlı Türkçe öğretimi hakkında yeni çalışmalar hazırlamalarının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KARİZMATİK OTORİTE OLARAK KÖL TEGİN VE BİLGE KAĞAN

Aylin Benazır ATEŞ
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Doktora Öğrencisi
aylinb.ates@gmail.com

Özet

Çalışmada Weber'in karizmatik otorite tipi temelinde Köl Tegin ve Bilge Kağan incelenmektedir. Weber rızaya dayalı, meşru iktidara otorite adını vermektedir. Weber'e göre üç farklı otorite tipi bulunmaktadır, bunlardan biri de karizmatik otoritedir. Liderin kişisel özellikleri, kutsallığı, gücü karizmatik otoritenin meşruluğunu sağlamaktadır. Toplum lidere bağlıdır ve bu bağlılıktaki temel etken karizmatik otoritenin olağanüstü kişisel özellikleridir. Orhon Yazıtları'nda Bilge Kağan olağanüstü bir güce sahip olduğunu, yetkiyi ebedi gökten aldığını ve kendi talihi sayesinde tahta oturduğunu açıklamaktadır. Yazıtlarda Köl Tegin ve Bilge Kağan'ın detaylı bir biçimde kahramanlıkları anlatılmaktadır. Burada her ikisinin de önemli başarılar gösterdikleri ve Türk halkını ebedi kılmak için verdikleri mücadele dikkat çekmektedir. Karizmatik otorite modelinin ortaya çıkmasındaki bir diğer önemli etken ise toplumda kargaşa ve buhran döneminin var olmasıdır. Bu bağlamda karizmatik otorite için toplumu kaostan kurtarmayı başaran ve bir arada tutan kişi demek mümkündür. Yazıtlardaki bilgiler doğrultusunda Köl Tegin ve Bilge Kağan'ın toplum üzerindeki olumlu etkisinden söz etmek mümkündür. Bilge Kağan kötü durumda olan perişan bir halka kağan olmuştur. Ayrıca Bilge Kağan, birçoğu köle olan, dağınık ve kötü koşullarda yaşayan halkı düzene soktuğunu, yasalarla bu düzenlemeyi tesis ettiğini söylemektedir. Ölmek üzere olan halka iyi koşullarda yaşama imkanı sunduğunu, yoksulu zengin kıldığını belirtmekte ve halkı kendine tamamen tabi kıldığını söylemektedir. İyi koşullara ulaşan halkın rıza göstererek tabi olduğunu varsaymak mümkündür. Toplumun yasalar vasıtasıyla bir arada tutulması da bir diğer meşruiyet göstergesi olarak kabul edilebilmelidir. Bu bağlamda çalışma Yazıtlardaki bilgiler ışığında Köl Tegin ve Bilge Kağan'ı karizmatik otorite olarak kabul etmenin mümkün olduğunu açıklamaya çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Orhon Yazıtları, Kağan, Karizmatik Otorite

KOL TEGIN AND BILGE KAGAN AS CHARISMATIC AUTHORITY

Abstract

The study focuses Köl Tegin and Bilge Khan on the basis of Weber's charismatic authority type. He explains authority as legitimate power based on consent. According to Weber, there are three different types of authority, one of which is charismatic authority. The personal characteristics, holiness and power of the leader provide the legitimacy of charismatic authority. Society depends on the leader, and the main factor of this loyalty is the extraordinary personal characteristics of charismatic authority. In Orkhon Inscriptions, Bilge Khan explains that he had an extraordinary power, he took authority from the eternal sky and he acceded to the throne by his own fortune. The inscriptions describe the heroism of Köl Tegin and Bilge Khan in detail. It is remarkable that both of them have achieved significant success and their struggle for the eternity of Turkish people. Another important factor in the appearance of a charismatic authority model is the existence of a period of chaos and crisis in society. In this context, for charismatic authority, it is possible to say that person who manage to save the society from chaos and hold together. Based on the information in the inscriptions, it is possible to say there is the positive effect of Köl Tegin and Bilge Khan on the society. Bilge Khan was a khan of the society in poor condition. In addition, Bilge Khan says that he regulated the society scattered and living as the slave in poor conditions and this regulation was established by law. He says that he enabled people to live in good conditions and completely subordinate to himself. It is possible to suppose that people consent when they obtain good conditions. It should be accepted keeping society together through laws as another indicator of legitimacy. In this context, the study tries to explain that it is possible to accept Köl Tegin and Bilge Khan as charismatic authority considering the inscriptions.

Key Words: Orkhon Inscriptions, Khan, Charismatic Authority

Giriş

Bir insan, diğer insanların davranışlarını kontrol edebiliyorsa, onları isteği doğrultusunda yönlendirebiliyorsa diğerleri üzerinde iktidara sahip demektir. Bir işi yapabilme gücüne sahip olan iktidar, toplumdaki diğer insanları etkisi altına alma, onları denetleme yetkisine sahiptir. İktidar kavramına sosyal yaşamda oldukça sık rastlanmaktadır. Toplumsal kurumlar içinde farklı iktidar tiplerinden bahsetmek mümkündür. Toplumun tamamı üzerinde etkiye sahip olan ise siyasi iktidardır. Siyasi iktidar daha geniş yetkilerle donatılmıştır. Sosyal yaşamın diğer katmanlarında var olan iktidar tiplerinden, birçok ayırt edici özelliği sebebiyle ayrışmaktadır. Siyasal iktidar topluluk üzerinde bağlayıcı kararlar alma ve kararları yürütme yetkisine sahiptir. Diğer taraftan zor kullanma gücüne sahip olması ile de diğer iktidarlarla arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmaktadır. Siyasal iktidar zor kullanma yetkisini tekelinde bulundurur ve toplumsal düzenin tesisi ve sürdürülebilmesi için bu durum toplum tarafından da kabul edilmektedir. Toplum siyasal iktidarın kararlarına boyun eğmekte, ona rıza göstermektedir. Böylelikle şiddet ve zor kullanma tekelini elinde bulunduran iktidar, halkın rızasını da alarak egemenliğini sürdürebilmektedir. Siyasal iktidar kavramı ile birlikte karşımıza sıklıkla çıkan bir diğer kavram ise otoritedir. Otoriteye dair birçok farklı tanım yapılmaktadır ancak otoriteyi kısaca meşru iktidar olarak açıklamak mümkündür. Siyasal iktidar kavramından bahsederken toplumun rızasının öneminden bahsedilmiştir. Meşruiyet de aynı şekilde siyasal iktidarın varlığını sürdürebilmesi için büyük bir öneme sahiptir ve bir anlamda güvence niteliğindedir. Siyasal iktidarın meşruiyeti, halk tarafından kabul gördüğü anlamına gelmektedir ve halk iktidarın kurallarına uymakta ve ona rıza göstermektedir. Meşruluğun kaynağı topluma, geleneklere yahut zamana göre değişebilmektedir. Weber meşruluğun üç farklı kaynaktan ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bunları yasal, geleneksel ve karizmatik otorite olarak adlandırmaktadır. Çalışmada bu otorite tiplerinden karizmatik otorite temelinde Orhon Yazıtları incelenecek ve bu bağlamda Bilge Kağan ve Köl Tegin karizmatik otorite olarak ele alınmaya çalışılacaktır. Yazıtların siyasi içerikli metinler olduğu göz önünde bulundurulduğunda böyle bir çıkarım yapmak mümkün gözükmektedir ancak buna rağmen konuyla ilgili daha önce hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple yazıldığı dönem açısından halkın rızasını gözeterek ve meşruiyetini bu rıza ve yasalara dayandırarak egemenliğini sürdüren Bilge Kağan'ın aktardıkları oldukça büyük öneme sahiptir.

1. WEBER'İN OTORİTE TİPOLOJİSİ

Weber'e göre yasal düzen, gönüllü anlaşma yahut zorlama ve itaat yoluyla ortaya çıkmaktadır. Gönüllü anlaşmalarda dahi güce dayanarak kabul ettirme söz konusudur. Güç bir siyasal ilişki içinde bir aktörün direnme ile karşılaşması durumunda bile istediğini yapabilmesidir. (Weber, 2017: 32, 36) Güç kullanımı, belli alanların kontrolü, en tipik yasal kurum olan devletin en önemli özelliklerindendir. Güç kullanma tehdidi ve sonunda bunun kullanılması siyasi yönetimin özel bir aracıdır ve diğer yollar sonuç vermediğinde tercih edilen nihai yöntem de şüphesiz budur. Güç kullanımı, siyasi kuruluşların idaresi için tek yürütme yöntemi değildir. (Weber, 2017: 36, 39) Buradan siyasi iktidarın sadece güce dayanmadığı anlaşılmaktadır. Yönetilenler hiçbir zorlama olmadan da siyasi iktidarın emirlerine ve kararlarına uymakta, ona itaat etmektedirler. Bir anlamda ona rıza göstermektedirler. Bunun geleneksel, çıkar ilişkisi yahut yaptırımlar neticesinde çaresizlik duygusu gibi birçok sebebi olabilmektedir. Burada önemli olan husus, siyasi iktidarın bir şekilde yönetilenlerin rızasına dayanmak zorunda oluşudur. Siyasi iktidar, güç ve rızanın toplamıdır. (Kapani, 1997: 50,51) Weber de aynı şekilde egemenliği, yalnızca güç kullanma ya da etkide bulunma olarak değil; bir emre değişik amaçlarla, güdülerle uyulması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca egemenliğin meşruluğuna da inanılması gerekmektedir. (Weber, 2017: 43-44)

Meşruiyet kavramını bir kurum veya kuralın kendisinin üstünde bulunan hukuksal yahut etik bir norma uygun olması olarak tanımlamak mümkündür. Otoritenin meşruiyeti söz konusu olduğunda kavram, yöneticilerin buyruğuna itaat yani yöneticilerin otoritesinin kurulduğu ilke şeklinde açıklanabilmektedir. Meşruiyet, siyasal alanda iktidarın sağlanması ve sürdürülebilmesi açısından en önemli farktörlerden birini teşkil ettiğinden siyasal açıdan oldukça mühimdir. Yönetilenler arasında iktidarın meşruluğuna olan inanç sağlam olduğu takdirde, siyasal iktidar zora başvurmaksızın itaati sağlayabilmektedir. (Atay, 1997: 122-123) Bu sebeple otorite sahibi güç, kendi meşruluğuna dair bir inanç oluşturup bunu geliştirmeye çalışmaktadır. Meşruluğun türüne göre kabulün şekli farklılaşabilmektedir. Burada önemli olan şey meşruluk tezinin geçerli kabul edilip ona uyulması gerçeğidir. Bu meşruluk tezinin geçerliliği karşılıklı bağımlılık içindeki rasyonel temeller, geleneksel temeller ve karizmatik temeller üzerine kurulu olabilmektedir. (Weber, 2017: 44, 48)

a. Yasal Otorite

Meşruluk rasyonel temeller üzerine inşa edilmiştir. Normatif kuralların meşruluğuna ve yasalara göre egemenlik konumunda olanların emir verme hakkına sahip olduğu inancına dayalıdır. Bu anlayışta siyasal düzen yasalarla oluşturulmuş, şahsi niteliğe sahip olmayan bir düzendir. (Weber, 2017: 48) Bu düzende tüm bireylerin oluşturulan rasyonel kurallara uymaları beklenmektedir. Her yasal düzenleme, tutarlı ve soyut kurallar bütününden oluşmaktadır. İtaat eden kişi, kanuna itaat etmektedir. Düzen gereğince güç sahibine itaat, yükümlülük haline gelmektedir. Rasyonel yasal otorite, kurallara bağlanmış, belirli bir yetki alanına sahip otoritedir. Bu sistemde örgütlenme hiyerarşi ilkesiyle gerçekleşmektedir. (Weber, 2017: 50-53)

b. Geleneksel Otorite

Meşruluğun geleneksel temeller üzerine kurulmuş olduğu bu modele göre gelenekler kutsaldır ve bu geleneklere göre gücü kullananlar meşru kabul edilmektedir. Otorite geleneksel kurallar tarafından belirlenmektedir ve siyasal iktidarın otoritesine uyulması gereği de kendisinin geleneksel konumundan kaynaklanmaktadır. (Weber, 2017: 48, 63) Yönetilenler geleneksel otoritenin tebaası olarak görülmektedir. Geleneksel otorite dilediği gibi davranmakta özgürdür. Bu anlayışa göre yasama yoluyla yeni hukuki ve idari ilkeler oluşturmak mümkün değildir, sadece geleneğe ilişkin belgeler yani eski olanlar etkili bir şekilde kullanılabilmektedir. Bu sistemde yetki alanları belirli değildir ayrıca önemli pozisyonlara otoritenin ailesinden olanlar ya da onun belirlediği kişiler gelebilmektedir. (Weber, 2017: 63-65)

c. Karizmatik Otorite

Antik Yunan'da "Tanrı vergisi", "ilahi ilham yeteneği (divinely inspred gift)" anlamına gelen karizma kavramı, Erken Hristiyanlık döneminde de "kutsal hediye" olarak kullanılmıştır. (Kapani, 1997: 90; Kılınç, 1996: 68; Weber, 2017: 49) Karizma kavramı bireysel olarak bir şahsı diğer insanlardan ayıran ve onun doğaüstü ya da istisnai birtakım özel güçlere ya da özelliklere sahip olmasına olanak sağlayan bir nitelik olarak kullanılmaktadır. (Weber, 2017: 84)

Bu otorite tipinde meşruluk, bir bireyin kutsallığına, kahramanlığına, kişisel özelliklerine ya da onun tarafından açıklanan kalıpların ya da verilen emirlerin kutsallığına olan bağlılığa dayalıdır. Karizmatik otorite, kahramanlığı ya da örnek nitelikleri dolayısıyla karizmatik lider olarak kabul edilen kişidir. (Weber, 2017: 48-49) Diğer taraftan lider gerçekten olağanüstü niteliklere sahip olmasa da halk tarafından ona atfedilen kutsallık, kahramanlık yahut birtakım özellikler sebebiyle de karizmatik otorite olarak kabul görmektedir. Burada önemli olan halkın lidere inanmasıdır. Bu inanç, onun karizmatik kabul edilmesi ve iktidarına destek sağlaması için yeterli görülmektedir. (Kapani, 1997: 91) Yani karizmatik gücün geçerliliğini belirleyen şey, güce bağımlı olanların onu kabul etmesidir. Ancak karizmatik otoritenin meşruluk tezinin temelini oluşturan sadece bu değildir. Bu temel daha çok, karizmatik göreve çağrılanların, görevin niteliklerini bilerek bunun kendi görevleri olduğuna inanması şeklindedir. (Weber, 2017: 85)

Karizmatik otorite uzun vadede başarılı olamadığı ve en önemlisi yönetilenlere bir yarar sağlamadığı takdirde karizmatik güç ortadan kalkacaktır. Bu başarısızlığı sadece siyasi ya da askeri başarsızılık olarak düşünmemek gerekmektedir; kuraklık, sel, uğursuz olayların yaşanması gibi her türlü olumsuz durumdan sorumlu olan kişi karizmatik otoritedir. Yaşanan bu olumsuz olaylar, otoritenin gerçek anlamda karizmaya sahip olmadığını göstermektedir. “İlahi Hediye” yani seçilmişlik kavramı, bu olayların bertaraf edilmesi ile yakından ilişkilidir. (Weber, 2017: 85-86)

Karizmatik otorite modelinde, yasal otoritenin aksine yasal sistem oluşturacak hukuki bir bilgelik, resmi kurallar, soyut meşru ilkeler sistemi bulunmamaktadır. Otorite dilerse yeni yükümlülükler, kurallar yaratabilmektedir. Çünkü karizmatik otorite, kendi egemenlik sınırları içinde geçmişi reddetmekte, özel devrimci bir güç niteliği taşımaktadır. (Weber, 2017: 87) Geleneksel olarak sıradan dönemlerde karizma en büyük devrimci güç olarak görülmektedir. Toplumun yerleşik düzenine ya da birtakım geleneklerine karşı çıkarak köklü değişikliklere gidebilmektedir. Karizmatik otoritenin bir toplumdaki olumsuz sosyal koşulların yarattığı belirli ortamlarda yani bunalım, kriz dönemlerinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. (Kapani, 1997: 91)

Diğer taraftran karizmatik liderliğin olduğu alan, siyasal iktidarın vazgeçilmez amacı olan toplumsal birlik ve bütünlüğün en iyi temsil edildiği alandır. Karizma bu otorite tipinin iktidarına yönelik cazibe ve büyüdür ve bunlar sayesinde lider ve toplum birbiriyle bütünleşmektedir. Toplumun benliğiyle liderin benliği birleşmekte, ortaya çıkan bu kolektif benlik birlikteliği ise ulus, sınıf, din ve ideoloji ile örtüştürülmektedir. (Çetin, 2003: 96)

Karizmatik otorite, kendi özelliklerini ekonomik açıdan kullanıp, bunu bir gelir kaynağı olarak görmeyi net bir biçimde reddetmektedir. Diğer taraftan kahraman savaşçılar ve askerler tarafından elde edilen ganimet, kaba güç yahut başka yollarla sağlanan gelirler karizmatik otoritenin, mevcut ihtiyaçları giderme yollarındandır. (Weber, 2017: 88)

Karizmatik otoritenin idari memurları, “resmi memurları” kapsamamaktadır, ayrıca üyeleri uzmanlık eğitimi almış kişiler değildir. Atama yahut azil, kariyer, terfi gibi işlemler ve hiyerarşi de bulunmamaktadır. Yetki alanı belirli değildir. (Weber, 2017: 86)

2. KARİZMATİK OTORİTE BAĞLAMINDA YAZITLAR

a. Köl Tegin ve Bilge Kağan’ın Kimliği ve Yazıtlar

Köl Tegin’e (685- 731) ait anıt, 1889 yılında Rus arkeolog Yadrintsev’in arkeolojik çalışmaları neticesinde bulunmuştur. Dil bilimci W. Thomsen, yazıtlardaki runik yazıyı kendi yöntemleri ile deşifre etmiş (1893) ve ardından Köl Tegin’in kimliğine ve yaşamına dair bilgiler netliğe kavuşmuştur. (Alyap, 2014: 2) Köl Tegin, II. Türk Kağanlı’nın kurucusu ve 681-693 yıllları arasında hakanlık yapmış olan Elteriş Kağan’ın oğlu ve kağanlığın dördüncü kağanı Bilge Kağan’ın kardeşidir. Köl Tegin için kullanılan “sol kanadın bilge prensi” anlamına geldiği düşünülen ünvan, ağabeyi Bilge Kağan tarafından ona verilmiştir. (Aydın, 2018: 43)

Köl Tegin’in ölümünün ardından, ağabeyi Bilge Kağan Köl Tegin’in hatırası için bir anıt mezar yaptırmayı düşünmüş ve ardından görkemli bir külliye içine bir bark (anıt mezar) yapılmış ve külliyenin giriş bölümüne yazıt ile birlikte heykeller dikilmiştir. Diğer taraftan anıt mezar içinde Köl Tegin’in savaş sahnelerini anlatan resimlere de yer verilmiştir. Köl Tegin yazıtı, kireç taşı yahut mermerden yapılmış dört yüzlü tek parça büyük bir taştan oluşmaktadır. Taşın yüksekliği 3.75 metredir. Yazıtın batı yüzünde Çince, geri kalan üç yüzünde ise Türk runik alfabesi ile yazılmış Türkçe metinler bulunmaktadır. (Aydın, 2018: 45-46)

Bilge Kağan, II. Türk Kağanlığı’nın dördüncü kağanıdır. Babası öldüğünde yaşça küçük olduğundan onun yerine amcası Kapgan Kağan tahta geçmiş, ardından amcasının oğlu kağan olmuştur. Ancak Köl Tegin bu duruma itiraz etmiş ve amcasının oğlu İnel Kağan’ı ve emrindekileri öldürerek, Bilge Kağan’ın tahta geçmesini sağlamıştır. (Aydın, 2018: 72)

Bilge Kağan’ın ölümünden (734) bir yıl sonra oğlu Tengri Kağan tarafından dikilen yazıt, Bilge Kağan konuşuyor gibi kurgulanmıştır. Bilge Kağan yazıtı biçimsel özellikleri açısından büyük benzerlik gösterdiği Köl Tegin yazıtının yaklaşık bir kilometre ötesinde yer almaktadır. Yazıtta devletin nasıl büyüdüğüne ve Köl Tegin’in ölümünden sonra nelerin değiştiğine yer verilmektedir. (Demir, 2017: 431-432)

b. Yazıtların Konu Bağlamında Değerlendirilmesi

Türk tarihinin en eski yazılı belgelerinden olan Orhon Yazıtları, Türklerin siyasal, idari ve sosyal yapısı hakkında birçok önemli bilgi aktarmaktadır. Yazıtlarda idari işleyişinin nasıl gerçekleştiğine dair veriler bulunmaktadır. Ayrıca yazıtlardan yola çıkarak Türklerin o dönemde örgütlü bir toplumsal yapıya ve idari yapılanmaya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yazıtlar incelendiğinde devlet sisteminin monarşik olduğu görülmekte, bununla birlikte konu bağlamında karizmatik otoriteden ziyade gelenesekel otoritenin etkin olduğuna dair varsayım ileri sürülebilmektedir. Weber, karizmanın akrabalık yoluyla geçen bir niteliği olduğuna da vurgu yapmakta, karizmanın bir ailede, özellikle en yakın akrabalarda toplanabileceğini söylemektedir ve buna “patrimonyal karizma” adını vermektedir. (Weber, 2017: 92) Yeni hükümdarın aynı aile içinden farklı şekillerde seçilebileceğini söylemektedir. Weber’e göre karizma da devletin yönetimi gibi aynı aile içinde el değiştirebilmektedir. Ancak yazıtlarda Bilge Kağan’ın ifadelerinden yola çıkarak karizmanın var olabilmesi ve görevin aynı soy üzerinden devam etmesi belli koşullara bağlıdır. Yani patrimonyal yolla elde edilen konum hükümdarın meşruluğu için yeterli değildir. Yeni kağanın birtakım özeliklere haiz olması ve halkın çıkarlarını gözetmesi gerekmektedir. Örneğin Köl Tegin Yazıtı’nın doğu yüzünde aktarılan bilgilere göre bilgisiz bir kağan halkı felakete sürükleyebilmekte, devletin sonunu getirebilmektedir:

> *KT D4-5: “...Ondan sonra kardeşi kağan olmuş elbette, oğulları kağan olmuş elbette. Ondan sonra küçük kardeşi ağabeyi gibi yaratılmadığı için, oğlu babası gibi yaratılmadığı için bilgisiz kağanlar tahta oturmuş elbette, kötü kağanlar tahta oturmuş elbette. Komutanları da bilgisizmiş elbette, kötüymüş elbette.”*[13]

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere kan bağı başarılı bir yönetim için yeterli değildir. Ayrıca yaradılışın farklılığına yönelik vurgu da karizmanın anlaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Karizmanın herkesin sahip olabileceği bir özellik olmadığının altı çizilmektedir.

Karizmatik otoritenin birincil özelliği olarak kabul edilebilecek olağanüstü kişisel özellikler ve kutsiyet açısından yazıtlar incelendiğinde Bilge Kağan’ın hem kendisi için hem de kardeşi Köl Tegin için kullandığı ifadeler dikkat çekmektedir.

> *KT G1: “(ben) Tengriteg (tengri gibi) tengride Bolmış (olmuş) Türk Bilge Kağan(‘ım). Bu zamanda tahta oturdum. Sözlerimi sonuna kadar işit....”*

Burada Bilge Kağan’ın kendini gökyüzündeki Tanrının yeryüzündeki yansıması olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili yazıtlarda pek çok ifade bulunmaktadır. Bilge Kağan insanüstü özelliklere sahip olduğunu, kendisine lütfedildiğinden göreve geldiğini sıklıkla belirtmektedir. Ayrıca meşruiyetin bir diğer kaynağı da karizmatik göreve çağrılanların, görevin niteliklerini bilerek bunun kendi görevleri olduğuna dair inanıştır. Bu bağlamda ilgili ifadelere bakılacak olursa;

> *KT G9-10: (Türk halkı)...seni beslemiş kağanının sözlerini (dikkate) almadan her yere gittin. Oralarda tamamen yok oldun, tükendin. Geri kalanlarınız her yere, yarı ölü yarı diri gidiyordunuz. (Ebedi) gök lütfettiği için (ve) kendi talihim olduğu için kağan olarak tahta oturdum. Tahta oturup yoksul halkı tamamen derleyip toparladım. Yoksul halkı zengin ettim. Az halkı çoğalttım. Hiç bu sözümde yalan var mı? Türk beyleri (ve) halkı bunu dinleyin: Türk halkını bir araya getirip ülke kuracağınızı buraya kazıdı, yanılıp öleceğinizi de...”*
>
> *KT D10-11: “...(Türk halkı) yok olmaya doğru gidiyormuş. Yukarıda Türk (ebedi) göğü (ve) kutsal yer su (ruhları) öylece örgütlemiş. Türk halkı yok olmasın diye halk olsun diye babam Elteriş Kağan’ı, annem Elbilge Hatun’u (ebedi) gök, tepelerinden tutup göğe yükseltmiş elbette....”*

---

[13] Metinlerin okunuşunda ve anlamlandırılmasında Erhan Aydın’ın Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor) (2018) adlı eserinden yararlanılmıştır.

> *BK K7-9: (Türk halkı)...oralarda tamamen yok oldun, tükendin. Geri kalanlarınız her yere yarı ölü yarı diri gidiyordunuz. (Ebedi) gök lütfettiği için (ve) kendi talihim olduğu için kağan olarak tahta oturdum. Tahta oturup yoksul halkı tamamen derleyip toparladım. Yoksul halkı zengin ettim. Az halkı çoğalttım. ... Türk halkını bir araya getirip ülke kuracağımı buraya kazıdım....(ebedi) gök lütfettiği için kendim tahta oturdum. Dört taraftaki halkı düzenledim, örgütledim."*

> *BK D21-23: "... yurt veren (ebedi) gök, Türk halkının adı, sanı yok olmasın diye beni, o (ebedi) gök tahta oturttu. Refah içerisindeki halka kağan olmadım. Karnı aç, sırtı açıkta olan, kötü durumda (ve) perişan olan bir halka kağan oldum. Prens, iki şad (ve) kardeşim Köl Tegin ile sözleştik. ... Ben kendim kağan olarak tahta oturduğumda her yana dağılmış halk yaya (ve) yalın bir halde, öte yite geldiler. Halkı besleyeyim diye... sefer ettim, savaştım. Ondan sonra (ebedi) gök lütfettiği için, talihim (ve) kısmetim olduğu için ölmek üzere olan halkı diriltip besledim. Sırtı açıkta olan halkı giydirdim. Yoksul halkı zengin ettim."*

> *BK D32-33: "...(ebedi) gök güç verdiği için... dağıttım. (Ebedi) gök lütfettiği için ben başardığım için Türk halkı öylece başarmış elbette. Ben küçük kardeşimle bu şekilde başa geçip kazanmasaydım Türk halkı ölecekti, yok olacaktı. Türk beyleri, halkı öylece düşünün..."*

Bu ifadelerde de görüldüğü gibi Bilge Kağan yetkiyi ebedi gökten aldığını ve herkesin sahip olamayacağı birtakım özelliklerden dolayı ülkeyi yönetme hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak buradan ve diğer pek çok yerde bahsedilen ifadelerden de anlaşılacağı üzere Bilge Kağan'ın meşruiyetini yalnızca bu kutsal özelliklere dayandırmak doğru değildir. Bilge Kağan'ın özellikle üzerinde durduğu şey tahta çıktıktan sonra, yasaları düzenlemiş olması ve kendine bir anlamda yasal bir meşruiyet de tesis etmesidir. Daha önceki kağanlar gibi kendisinin de önceliği bu olmuştur.

> *KT D1-2: "Yukarıda mavi gök, aşağıda yağız yer yaratıldığında ikisinin arasında insanoğlu yaratılmış. İnsanoğlunun üzerinde atalarım, dedelerim Bumın Kağan (ve) İstemi Kağan tahta oturmuş. Tahta oturup Türk halkının ülkesini (ve) yasalarını tutuvermiş, düzenleyivermişler. Dört taraf hep düşmanmış. Ordu sevk ederek dört taraftaki halkları hep ele geçirmiş, tabi etmiş. Mağrurlara baş eğdirmiş, asilere diz çöktürmüş. (Halkı) doğuda Kadırkan Dağları'na kadar, batıda Demir Kapı'ya kadar yerleştirmiş...."*

> *KT D22: "...öylece kazandığımız, düzene soktuğumuz yurdumuz, yasalarımız vardı."*

> *BK D2: "... kağan olarak tahta oturdum. Tahta oturduğumda ölecekmiş (yok olacakmış) gibi düşünen Türk beyleri (ve) halkı sevinip yere bakan gözlerini yukarı kaldırdı. Bu zamanda kendim tahta oturup bunca önemli yasayı, dört taraftaki (halkı) düzene soktum., (bunları) yazdım.*

> *BK D36-37: "...tahta çıktığımda...ülkeyi, yasaları en iyi şekilde düzenledim. .... Tabi olanlar tabi oldu, halk oldu...."*

Bilge Kağan Yazıtı'nın Doğu yüzünün ikinci satırındaki ifadeler de halkın rızası ve meşruiyet açısından oldukça önemlidir. "Halkın sevinip yere bakan gözlerini yukarı kaldırması", Bilge Kağan'ın halkın rızasını gözettiğini ve meşruluğuna dair bir inanç oluşturduğunu göstermektedir. Halkın lidere inanması ve rıza göstermesi büyük bir öneme haizdir. Bir diğer satırda:

> *BK D41: "...Avam halkı "kağanım geldi" deyip sevinip mutlu oldu...."*

şeklinde açıklama bulunmaktadır ve burada da görüldüğü gibi halk Bilge Kağan'ın yönetiminden oldukça memnun gözükmekte, ona rıza göstermektedir. Daha önce de belirtildiği üzere karizmatik gücün geçerliliğini belirleyen şey güce bağımlı olanların onu kabul etmesidir. Bu bağlamda halkların tabiiyeti de meşruiyeti destekleyici niteliktedir.

> *KT G2-3: "Dokuz Oğuz beyleri, halkı bu sözlerimi iyice işit (ve) sıkıca dinleyin. Doğuda gün doğusuna kadar, güneyde gün ortasına kadar, batıda gün batısına, kuzeyde gece*

> *ortasına kadar, oradaki tabi halklar bana bağlıdır. Bu kadar halk hepsini düzene soktum. Onlar şimdi kötü (durumda) değiller...”*

Aynı ifadeye Bilge Kağan Yazıtı kuzey yüzü 2. Satırda da rastlanmaktadır.

Karizmatik otoritenin başarısı, yönetilenlere sağladığı yarar ile doğru orantılıdır. Elde edilen zaferler, uğursuz ve kötü olayların bertaraf edilmesi karizmatik otoritenin gücünü pekiştirmesi ve halkın rızasını kazanması açısından önemlidir.

> *KT D26-28: “...Refah içerisindeki bir halka kağan olmadım. Karnı aç, sırtı açıkta olan, kötü durumda (ve) perişan bir halka kağan oldum. Kardeşim Köl Tegin ile sözleştik. Babamızın (ve) amcamızın elde ettiği halkın adı, sanı yok olmasın diye Türk halkı için gece uyumadım, gündüz oturmadım. Kardeşim Köl Tegin ile (ve) iki şad ile öte yite elde ettim. Öylece elde edip birleşik halkları ateş (ve) su gibi (birbirlerine) düşman etmedim. Ben kendim, kağan (olarak) tahta oturduğumda her yana dağılmış halk ölmek üzere (idi). ... Halkı besleyeyim diye...on iki sefer ettim.”*
>
> *BK K11-12: “...halkımı doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar yerleştirdim. Sarı altını, beyaz gümüşü, kenarlı iplikleri, misk kokulu ipeklileri, has atları, aygırları, kara samurları, boz dağ sıçanı (derileri) Türklere halkım için kazandım, elde ettim....sıkıntısız duruma getirdim....Halkı besleyin, (onlara) eziyet (ve) sıkıntı çektirmeyin.”*
>
> *BK D24: “az halkı çoğalttım. Kıymetli ülkesi olandan, kıymetli kağanı olandan daha iyi hale getirdim. Dört taraftaki halkları tamamen tabi ettim, düşmansız hale getirdim. Tamamı bana tabi oldu....”*
>
> *BK GD: “...(bata çıka) aşıp orduyu yürütüp geceli gündüzlü yedi gün boyunca susuz olarak geçtim....”*
>
> *BK G9-10: “...Ben on dokuz yıl şad olarak görev yaptım. On dokuz yıl kağan olarak tahtta kaldım. Devleti yönettim. ...Türklerim, halkım için daha iyisini öylece elde ettim....”*

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Bilge Kağan’ın önceliği halkın refahı olmuştur. Kişisel çıkar gözetmediğini, eylemlerini halkın ve ülkenin çıkarları doğrultusunda gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Karizmatik otorite, kendi özelliklerini bir gelir kaynağı olarak görmeyi reddetmektedir. Bu durum Bilge Kağan için de geçerlidir. Kişisel ya da ekonomik çıkarlar yerine halkı sıkıntısız duruma getirebilmek ve iyi koşullarda yaşatabilmek için mücadele vermiştir. Aynı şekilde yazıtların büyük bir kısmında Köl Tegin’in savaşlarda gösterdiği kahramanlıklardan ve zaferlerden bahsedilmektedir. Diğer taraftan Köl Tegin’in birçok savaştan yara almadan kurtulması da onun insanüstü kişisel özellikleri ile açıklanmaktadır.

Ayrıca yukarıdaki ifadelerde ölmekte, dağılmakta olan halkı bir araya getirdiğini söyleyen Bilge Kağan, toplumdaki olumsuz sosyal koşulların yarattığı belirli ortamlarda yani kriz dönemlerinde gücünü etkili bir biçimde göstermiş ve halkı bulunduğu kötü koşullardan kurtarmış, daha iyi hale getirmiştir.

Weber karizmatik otoritede resmi memurların olmadığını, atama, azil gibi işlemlerin gerçekleşmediğini, yetki alanlarının muğlak olduğunu söylemiştir. Ancak yazıtlara bakıldığında;

> *KT D17: “Amcam kağan tahta oturduğunda kendim Tarduş halkının başında şaddım.... Batı’da Demir Kapı’ya kadar sefer ettik....”*
>
> *BK D15: “...on dört yaşımda Tarduş halkına şad (olarak) atandım. ...”*

şeklindeki açıklamalardan atama gibi idari ve bir bakıma görevde yükselme işlemlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bilge Kağan yazıtlarda hem kendisi için hem de maiyetindekiler için atama vurgusunu yapmaktadır.

Weber'e göre karizmatik otorite, özel devrimci bir güç niteliğine sahiptir. Toplumun yerleşik düzenine ya da birtakım geleneklerine karşı çıkarak köklü değişikliklere gidebilmektedir. Yazıtlardan yola çıkarak Bilge Kağan'ın yahut Köl Tegin'in bu niteliğe sahip olduğunu söylemek güçtür. Ancak onlar, refah içerisinde olmayan bir toplumu, kötü koşullarda, ölmek üzere olan bir halkı derleyip toplamışlar, bir araya getirmişlerdir. Bu anlamda toplumsal açıdan önemli değişiklikler gerçekleştirmişlerdir demek mümkündür.

Sonuç

Otoriteyi belli bir konuda yeterliliğe sahip olan veya sahip olduğunu düşünen bir kişinin, diğer insanları kendine bağlaması, onların itaatini ve güvenini sağlaması olarak tanımlamak mümkündür. Weber'in kuramsallaştırdığı otorite tiplerinden karizmatik otorite ise olağanüstü özelliklerle donatılmış, kutsiyete sahip kişiler için kullanılabilmektedir. Karizmatik otorite gücünü ve hakimiyetini devam ettirebilmek için halkın rızasına ihtiyaç duymaktadır. Halkın rızasını kazanan otorite meşruluğu bu şekilde tesis etmektedir. Karizmatik otorite meşruluğunu birçok farklı unsur üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Halkın refahını sağlama, var olan toplumsal gerginlikleri ve problemleri bertaraf etme, önemli zaferler elde etme karizmatik otoriteden beklenen görevlerdendir. Halkın lidere olan inancı ve liderin de belli misyonları üstlenmesi, egemenliğini pekiştirmektedir.

Bu bağlamda çalışmada Orhon Yazıtları incelenmiş ve yazıtlardaki bilgiler doğrultusunda Bilge Kağan'ın ve Köl Tegin'in karizmatik otorite olarak kabul edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bilge Kağan, egemen güç olarak üzerine düşen görevleri yerine getirmiş ve bu süreçte kardeşinin desteğini almıştır. Özellikle askeri zaferlerin elde edilmesinde katkılar sağlayan Köl Tegin, savaşlarda göstermiş olduğu başarılar ve zorlu mücadelelerde neredeyse yara almadan kurtularak insanüstü bir niteliğe sahip olduğunu düşündürmüştür. Diğer taraftan sadece askeri değil önemli idari kararlarda da ağabeyi Bilge Kağan'a yardımcı olmuştur. İki kardeşin de halkın rızasını gözeterek, toplumun belli bir refah seviyesine ulaşmasını sağlaması ve bunu kişisel menfaatleri göz ardı ederek, halkın mutluluğu ve ebediyeti için yapmaları büyük öneme sahiptir.

Toplum dağınık halde ve zor şartlarda yaşarken Bilge Kağan ve Köl Tegin'in mücadeleleri ve yürüttükleri askeri, idari faaliyetler neticesinde halk iyi koşullara ulaşmıştır. Halkın temel gereksinimleri karşılanmış bunun yanı sıra altın, gümüş, ipek gibi birçok şey de halka sunulmuştur. Yazıtlarda sıklıkla çıkılan seferlerden ve kazanılan zaferlerden bahsedilmektedir. Bu başarılar halkın güvenini pekiştirmeye ve Bilge Kağan'ın egemenliğine katkı sağlamaktadır.

Yazıtlar taşa yazıldığından ve yıllar içinde oluşan tahribatlardan ötürü elde edilen veriler sınırlıdır ancak var olanlar doğrultusunda dahi dönemin siyasi, idari, toplumsal yapısına dair birçok önemli bilgiye ulaşmak mümkündür. Dönemin şartları düşünüldüğünde kişisel değil de ulusal çıkarın gözetilerek idari faaliyetlerin yürütülmesi oldukça mühimdir. Sonuç olarak Weber'in tanımladığı karizmatik otorite modeline göre öncelikle Bilge Kağan'ı ve ona sağlamış olduğu katkılardan ve konumundan ötürü Köl Tegin'i karizmatik otorite olarak kabul etmek mümkündür.

Kaynaklar

Alyap L. (2014). "Köl Tigin Anıtının Batı Yüzü Üzerine Görsel Bir Tasarım Denemesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), ss. 1-21

Atay E. E. (1997). "Hukukta Meşruiyet Kavramı", *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2)

Aydın E. (2018). *Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat

Çaycı B., Aktaş C. (2018). "Medya Çağında Weberyen Karizma ve Şöhretin Analojisi", *TRT Akademi*, 3(6)

Çetin H.(2003). "Demokratik Meşruiyet Versus Karizmatik Meşruiyet", *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), ss. 91-108

Demir S. (2017). “Türk Toplumunun Kültürel Belleği Bağlamında Orhun Abideleri’ni Yeniden Düşünmek: Taşın Bedeni ve Belleği”, *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), ss. 422-440.

Kapani M. (1997). *Politika Bilimine Giriş* (9. bs), Ankara: Bilgi Yayınevi

Kılınç T. (1996). “Liderlikte Durumsallığın Ötesi: Karizmatik Liderlik Yaklaşımı”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), ss. 67-108

Weber M. (2017). *Bürokrasi ve Otorite* (8. bs), Çev. Akın B. H., Ankara: Adres Yayınları

ESKİ UYGUR TÜRKÇESİ METİNLERİNDE TERİM YAPMA YÖNTEMLERİ

Hacer Tokyürek
Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayseri/Türkiye. Elmek: htokyurek@hotmail.com

Özet

Eski Uygur Türkçesi metinleri incelendiğinde genellikle Çince, Toharca, Sanskritçe gibi dillerden çeviriler yapılmıştır. Bu metinlerin çoğunluğu dinî eserler olmasının yanı sıra tıp, astronomi, astroloji gibi konuları da kapsamaktadır. Dinî ve bilimsel bu metinlerde pek çok terimle karşılaşılmaktadır. Bu terimlerin bir kısmı doğrudan çevrildiği dilden alıntı şeklindeyken bir kısmı ise Uygurcaya çeviri şeklindedir. Konuyla ilgili en dikkat çekici örnekleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Uyg. *aşleş*, Skr. *āśleṣā* 'yıldız ismi'; Uyg. *teŋridem köz* 'ilahi göz', Skr. *deva-caksus*, Çin. 天眼 *tiānyǎn*; Uyg. *bodi tėgme tuyunmak köŋül* 'bodhi denilen uyanma gönlü', Skr. *bodhicitta*, Çin. 善提心 *pútí xīn.* Dolayısıyla bu çalışmada Eski Uygurcadaki terimlerin oluşturulma yöntemleri hakkında bir değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Eski Uygur Türkçesi, Terim, Yöntem.*

METHODS OF TERMS IN TEXTS OF OLD UYGHUR

Abstract

When the texts of Old Uyghur were examined, translations from Chinese, Toharic and Sanskrit languages were generally made. In addition to being religious texts, the majority of these texts cover subjects such as medicine, astronomy and astrology. There are many terms in these religious and scientific texts. Some of these terms are quoted directly from the language in which they are translated, while others are translated into Uyghur. The most remarkable examples on the subject can be listed as follows: Uyg. *aşleş*, Skr. *āśleṣā* 'star name'; Uyg. *teŋridem köz* 'divine eye', Skr. *deva-caksus*, Çin. 天眼 *tiānyǎn*; Uyg. *bodi tėgme tuyunmak köŋül* 'waking heart called bodhi', Skr. *bodhicitta*, Çin. 善提心 *pútí xīn.* Therefore, in this study, an evaluation about the methods of formation of Old Uyghur terms will be made.

Key Words: *Old Uyghur, Term, Method.*

0. Giriş

Eski Uygur Türkçesi dönemi Türk dili tarihinde her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Gerek az sayıdaki telif hüviyetindeki eserler gerekse Çince, Toharca, Tibetçe ve Sanskritçeden yapılan çeviriler Uygur edebiyatının oluşması hususunda önem arz etmektedir. Bu eserler genel olarak değerlendirildiğinde de görülür ki bunların büyük bir çoğunluğu dinî metinler olmasının yanı sıra tıp, astronomi ve astroloji, takvim gibi konuları da içine alır. Bu eserlerde pek çok konuyla ilgili malzeme bulmak mümkündür ve bu malzemelerden biri de Eski Uygurcadaki terimlerdir. Uygurlar metinleri kendi dillerine çevirirken terimleri ya kendi dillerine ustalıkla çevirmişler ya da yeni terimler oluşturmuşlardır. Böylece terimleri kendi dillerinde ifade etme yolunu benimsemişlerdir.

Eski Uygur Türkçesindeki terimlerle ilgili bugüne kadar Reşid Rahmeti Arat 'Uygurlarda Istılahlara Dair' (1987: 364-389), Saadet Çağatay 'Türkçede Dini Tabirler' (1968: 191-198), Klaus Röhrborn 'Zur Terminologie der Buddhistischen Sekunderüberlieferung in Zentralasien' (1983: 273-296), "Zur Rezeption der chinesisch-buddhistischen Terminologie im Alttürkischen" (1986: 179-187), Şinasi Tekin 'Yabancı Kelimelerin Türkçeye Giriş Yolları ve oruç Kelimesinin Hikâyesi' (2001: 33-42), Mehmet Ölmez 'Türkçede dinî tabirler üzerine' (2005: 213-218), Hacer Tokyürek de 'Eski Uygur Türkçesinde Budizm ve Manihaizm Terimleri' (2019) adlı çalışmaları yaparak bu alana katkı sağlamışlardır. Bununla birlikte Eski Uygurcayla ilgili yapılan her çalışmada terimlerle ilgili bilgiler bulmak mümkündür.

Bu konuda Eski Uygurcadaki terim yapma yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgi veren Ablet Semet'in 'Uygurcada Terim Yapma Tekniği Üzerine Gözlemler' adlı çalışması konuyla ilgili olarak önem arz eder. Semet, çalışmasında Xuanzang Biyografisi ve Altun Yaruk metinlerinden hareketle Şiŋko Şeli Tutuŋ'un dili hakkında açıklama yaparak *bilig, köŋül, t(e)ŋri, nom, nomlar, nomlug töz, yörüg, yörügler, kėrtü, erdem/edrem, erdini* kelimeleriyle oluşturulan terimler hakkında ayrıntılı bilgi verir ve bu kelimelerin Çincede karşılıklarının olmadığını belirtir (2018: 19-31).

Bu çalışmada ise çeşitli terimlerden hareketle Eski Uygurcadaki terim yapma yöntemleri hususunda bilgi verilecektir.

1. Doğrudan Çeviri Yöntemi

Toplumlar farklı kültür, din, bilim ve teknoloji çevresine girdikleri vakit, pek çok terim ile karşılaşırlar ve bunun sonucunda da bu terimleri kendi dillerine alma durumunda kalırlar. Bunlardan biri orijinal dildeki terimi, kendi diline birebir çevirme yöntemidir. Bu çeviri yönteminde dil içi kelimeler kullanılır ve böylece dilde terim oluşturulmuş olur. Aynı durum Eski Uygur Türkçesinde de söz konusudur ve Eski Uygurcada pek çok terim, orijinal metindeki kelimelerin çevirisi durumundadır.

Aşağıda verilen örnek Altun Yaruk Sudur'dan alınmıştır ve bu metin Çinceden Uygurcaya, Sanskritçeden Çinceye (yani Uygurca < Çince < Sanskritçe) çevrilmiş bir metindir. Dolayısıyla burada esas Çincedir ve terimlerin oluşturulması hususunda burada öncelik Çincedir. Aşağıda verilen tabloda da görüldüğü üzere Uygurca terim Çince ve Sanskritçe terimin karşılığıdır. Uygurca terimde geçen *erdini* kelimesi Skr. *ratna* olmasıyla birlikte yabancı kelime olarak algılanmayacak kadar dile yerleşmiştir.

- *ulug erdiniler togı bodisatav* (Zieme 1996: 143-144) 'Büyük cevherler tuğu Bodhisattva'

Uyg. *ulug erdini togı bodisatav* 'büyük cevher tuğu Bodhisattva'	**= Çin.** 大寶幢菩薩 *dà bǎo chuáng púsà*	**= Skr.** *mahāratnaketu*
ulug	大*dà* 'büyük'	*mahā* 'büyük'
erdini	寶*bǎo* 'cevher'	*ratna* 'cevher'
togı	幢*chuáng* 'tuğu'	*ketu* 'tuğu'
bodisatav	菩薩*púsà* 'bodhisattva'	-

- *ulug bulıt ot yaruklug bodisatav* (Zieme 1996: 177-178) 'Büyük bulut, ateş ışıklı Bodhisattva'.

Uyg. *ulug bulıt ot yaruklug bodisatav* 'büyük bulut, ateş ışıklı Bodhisattva'	**= Çin.** 大雲火光菩薩 *dà yún huǒguāng púsà* 'büyük bulut, ateş ışıklı Bodhisattva'	**= Skr.** *mahāmegha-agniprabha* 'büyük bulut, ateş ışık'
ulug	大*dà*	*mahā*
bulıt	雲*yún*	*megha*
ot	火*huǒ*	*agni*
yaruklug	光*guāng*	*prabha*
bodisatav	菩薩*púsà*	**-**

- *t(e)ŋridem közi* (Yakup 2010: A 074) 'ilahi göz'

Uyg. *t(e)ŋridem köz* 'ilahi göz'	**= Çin.** 天眼 *tiānyǎn* 'ilahi göz'	**= Skr.** *divyaṃ cakṣuḥ* 'ilahi göz'
t(e)ŋridem	天*tiān*	*divyaṃ*
köz	眼*yǎn*	*cakṣuḥ*

Aşağıdaki terim incelendiğinde Çince ya da Sanskritçe terim Uygurca iki farklı ifade ile karşılanmaktadır. Buradaki Çince世尊*shìzūn* ifadesindeki 世*shì* 'dünya', 尊*zūn* 'saygı' anlamındadır ve terim 'dünyanın onuru, lordu, saygıdeğeri' anlamındadır. Uygurca terimlere bakıldığında *atı kötrülmiş* 'yüce' ve *ayagka tegimlig* 'saygıdeğer' ifadeleri bulunur. Dolayısıyla Uygurlar terimi iyi bir şekilde şekilde ifade edebilmek için açıklayıcı ifadeler kullanmışlardır.

- *atı kötrülmiş ayagka tegimlig teŋrim* (Kaya 1994: 433_{14-15}/Ayazlı 2012: 666-667) 'Yüce tanrım'

Uyg. *atı kötrülmiş ayagka tegimlig teŋri* 'Yüce tanrı'	= **Çin.** 世尊*shìzūn* 'dünyanın onuru, lordu, saygıdeğeri'	= **Skr.** *bhagavān* 'dünyanın onuru, yücesi, saygıdeğeri'
atı kötrülmiş	-	-
ayagka tegimlig	世尊*shìzūn*	Skr. *bhagavān*
teŋri	-	-

- *ikinti tüş etözleri alku burhanlar birle bir tözlüg tėtir* (Kaya 1994: 59_{11-12}/Wilkens 546-548) 'İkincisi (olan) mükâfat vücutları bütün Buddhalar ile bir esaslıdır.'

Uyg. *tüş etöz* 'mükâfat vücudu'	= **Çin.** 報身 *bào shēn* / 應身 *yīng shēn*	= **Skr.** *sambhoga-kāya* 'zevk vücudu'
tüş	報*bào* 'mükafat'	*sambhoga*
etöz	身*shēn* 'vücut'	*kāya*

Aşağıdaki terim her ne kadar doğrudan çeviri bölümüne alınsa da aslında doğrudan çeviri söz konusu değildir. Çünkü burada bir kısım kelimeler orijinal metin içerisinde bulunmazlar. Bunlar *bilig, teŋri, atlıg* ve yine *teŋri* kelimesidir. Konuyla ilgili Semet'e bk. (2018: 19-31). Bunun yanı sıra burada özellikle Çince kelimenin karşılığı olması açısından bu bölüme alınmıştır.

- *bilge biliglig kün teŋrilig atlıg teŋri burhan kutıŋa* (Wilkens 2007: 2354-2356) 'Bilge$_2$ gün tanrı adlı tanrı Buddha saadetine'

Uyg. *bilge biliglig kün teŋrilig atlıg teŋri burhan* 'bilgili güneş adlı tanrı Buddha'	= **Çin.** 有日佛 *yǒu rì fú*	= **Skr.** *jñānā sūrya*
bilge biliglig	有*yǒu*	jñānā
kün teŋrilig	日*rì*	sūrya
atlıg	-	-
teŋri	-	-
burhan	佛*fú*	-

2. Doğrudan Alma Yöntemi

Orijinal dildeki kelimenin alıcı dilin ses ve şekil özelliklerine uyum sağlaması terim yapma yöntemlerinden biridir. Burada Arapça *'akl* kelimesinin Türkçeye *akıl* şeklinde girmesi örnek olarak gösterilebilir. Eski Uygurcada da bu yöntem sıklıkla kullanılmaktadır.

- *burun ertmiş ög kaŋlarım tugsun sukavatıda* (Kaya 1994: 685_{19-20}) 'Önce geçmiş anne babalarım Sukhāvatī'de doğsun.'

Uyg. *sukavatı*	< **Soğd.** *swk'β't*	< **Skr.** *sukhāvatī*	= **Çin.** 淨土 *jìng shì* 'temiz ülke'

- *şiki atlıg teŋri burhan kutıŋa* (Röhrborn 1971: 130-131) 'Śikhin adlı tanrı Buddha saadetine'

Uyg. *şiki atlıg t(e)ŋri burhan*	<< **Skr.** *śikhin*	= **Çin.** 尸棄佛 *shī qì fú*

- *ay t(ä)ŋri ašleš yultuztın kitdükde* (Zieme 2005: B36-37) 'Ay āśleṣā yıldızından gittiğinde'

Uyg. *ašleš yultuz*	<< **Skr.** *āśleṣā*	= **Çin.** 柳*liǔ*

- *ay tengri mag yultuztın kitdükde* (Zieme 2005: B42-43) ‘Ay maghā yıldızından gittiğinde’

Uyg. *mag yultuz*	<< **Skr.** *maghā*	= **Çin.** 星*xīng*

- *akıgsız ürlüklüg paoşın etöz üzeki arıg ıdok bėş yapıgıg bulmak erür* (Kaya 1994: 34p15-17) ‘Akmayan, daima mükâfat vücutlar üzerine temiz, kutsal beş skandha’yı bulmaktır.’

Uyg. *paoşın etöz* ‘mükâfat vücudu’	<< **Skr.** *sambhoga-kāya*	= **Çin.** 報身 *bào shēn*

3. Doğrudan Çeviri Yöntemi ve Doğrudan Alma Yöntemi

Burada yukarıda belirtilen iki terim yapma yöntemi, birlikte kullanılarak yeni bir yöntem oluşturulmuştur.

Uygurcada bu yöntem sıklıkla kullanılmaktadır. Aşağıda verilen örnekler incelendiğinde Uygurca terimin Çinceden çevrildiği, Sanskritçe terimin de özellikle ikinci bir dil olan Soğdcadan doğrudan alındığı görülecektir.

- *arıg sukavatı uluşta tugalım terk tavrak* (Zieme 1991: 146_{13d}) ‘Temiz Sukhāvatī ülkesinde doğalım çabucak$_2$.’

- *ulug meŋilig sukavatıka barıp tugsunlar* (Zieme 1991: 289_1) ‘Büyük huzurlu Sukhāvatī’ye varıp doğsunlar.’

Uyg. *ulug meŋilig sukavatı* ‘çok huzurlu sukhāvatī’	< **Soğd.** *swk’β’t*	< **Skr.** *sukhāvatī* ‘mutluluk ülkesi’	= **Çin.** 極樂 *jílè* ‘en yüksek mutluluk’
ulug	-	-	極*jí* ‘en üst’
meŋilig	-	-	樂*lè* ‘mutluluk’
sukavatı	*swk’β’t*	*sukhāvatī*	-

- *ol kamag tėrin kuvrag arasınta akaşagarbi kök kalık agılıkı atlıg bir bodisatav bar ėrti* (Kaya 1994: 36_{10-12}; Wilkens 2005: 10-12) ‘O bütün topluluk$_2$ arasında ākāśa-garbha (denilen) gökyüzü hazinesi$_2$ adlı bir Bodhisattva vardı.’

Uyg. *akaşagarbi kök kalık agılıkı atlıg bir bodisatav* ‘ākāśa garbha gökyüzü hazinesi adlı Bodhisattva’	= **Çin.** 虛空藏菩薩虛 *xūkōng cáng púsà xū*	= **Skr.** ākāśa-garbha
akaşagarbi	-	ākāśa-garbha
kök kalık	虛空*xūkōng*	-
agılıkı	藏*cáng*	-
atlıg	-	-
bodisatav	菩薩虛*púsà xū*	-

- *bėş burhanlar birkerü olurmaklıg muŋadınçıg körünçüg körkitü praba tėgli yaruk yaltrıklar üze tolp yėrtinçüg yarutu birtemligin üç yavlak yoltın ozgurgu üçün* (Kaya 1994: 683_{8-11}) ‘Beş Buddha tam (olarak) oturan acayip görünen prabhā denilen ışıklar ile bütün yeryüzünü aydınlatıp tamamıyla üç kötü yoldan kurtarmak için’

Uyg. *praba tėgli yaruk yaltrıklar ‘prabha denilen ışık’*	= **Çin.** 光 *guāng*	= **Skr.** *prabhā*
praba	光 *guāng*	*prabhā*
tėgli	-	-

yaruk yaltrıklar	-	-

- *bodi tėgme tuyunmak köŋülüg bulur* (Tokyürek 2018: 26-27) Bodhi denilen aydınlanma gönlü bulur.

Uyg. *bodi tėgme tuyunmak köŋül*	**= Çin.** 菩提心*pútíxīn*	**= Skr.** *bodhicitta*
bodi	菩提*pútí*	*bodhi*
tėgme	-	-
tuyunmak	-	-
köŋül	心*xīn*	*citta*

- *vayumanḍal atl(ı)g yėėl tilgen* (Tokyürek 2018: 183) ‘Vāyumaṇḍala adlı rüzgâr tekerleği’

Uyg. *vayumanḍal atl(ı)g yėėl tilgen*	**= Çin.** 風輪 *fēng lún*	**= Skr.** *vāyumaṇḍala*
vayumanḍal	風輪 *fēng lún*	*vāyumaṇḍala*
atl(ı)g	-	-
yėėl	風 *fēng*	-
tilgen	輪 *lún*	-

4. Terimi Çevirmeden ya da Terimin Bir Kısmını Çevirerek Terim Oluşturma Yöntemi

Bir kelimenin orijinal dildeki şekliyle birebir alınması yöntemidir. Bu durum özellikle Tanzimat dönemi eserlerinde görülmüştür. Tanzimat dönemi eserlerine bakıldığında Fransızca bir kelime hiçbir ses değişimine uğramadan metin içerisine yazılabilmektedir. Aynı durum Eski Uygur Türkçesi metinlerinde de görülebilmektedir. Eski Uygur Türkçesinde çok yaygın bir yöntem olmamakla birlikte bu dönemde terimlerle ilgili böyle bir uygulama da söz konusudur.

Aşağıda verilen örnekler incelendiğinde görülecektir ki terimlerin bir kısmının Uygurca çevirisi yapılırken bir kısmının ise çevirisi hiç yapılmamıştır. Terim *artokrak meŋilig*世界 şeklinde yazılmış ve bu terim Çin. 極樂世界*jílè shìjiè* ‘en yüksek mutluluk’ ve Skr. *sukhāvatī* ‘mutluluk ülkesi’ teriminin karşılığı olarak Uygurcaya çevrilmiştir.

- *atmış ok teg terk tavrak artokrak meŋilig* 世界 *[yėrtinçü]ke barıp* (Zieme 1991: 260$_1$) ‘Atılmış ok gibi çabucak$_2$ çok huzurlu yeryüzüne varıp’

Uyg. *artokrak meŋilig*世界*[yėrtinçü]* ‘çok huzurlu yeryüzü’	**Skr.** *sukhāvatī* ‘mutluluk ülkesi’	**Çin.** 極樂世界*jílè shìjiè* ‘en yüksek mutluluk ülkesi’
artok	-	極*jí* ‘en üst’
meŋilig	*sukhā* ‘mutluluk’	樂*lè* ‘mutluluk’
世界*shìjiè* [*yėrtinçü*]	*vatī* ‘yeri, ülkesi’	世界*shìjiè* ‘ülke’

Burada ise terim haricindeki kelimeler de Çince olarak yazılmış ve karşılıkları Elmalı tarafından köşeli parantez içinde gösterilmiştir.

- *buda*仏 *[burhan] tėp atantı*問 仏 *[ayıtdı burhan]lıg*日 天 *[kün teŋri]ke tėp tėdi .* 日 天 何 *[kün teŋri kayu] ol*答 日 天 *[kėginç bėrti kün teŋri] erser yöleşürüg ol*喻 *[yöleşürüg] boltaçı* (Elmalı 2017: 2) ‘Buddha$_2$ diye adlandırıldı. Sordu: “Buddha güneşe (benzer) dedi, güneş nedir?” Cevapladı: “Güneşe benzerdir, çünkü… diye izah etmeye başladı.’ (Elmalı 2017: s. 124).

Uyg. *buda* 仏	**Skr.** *buddha*	**Çin.** 仏*fó*
Uyg. 日 天 [*kün teŋri*]	**Skr.** *sūrya*	**Çin.** 日 天 *rì tiān*

- 論 *[şaştır] kayu tıltagın nomladı ol abidarimıg* (Elmalı 2017: 269) ‘Śastra hangi sebeple abhidharmayı açıkladı.’ (Elmalı 2017: s. 136).

Uyg. 論 *[şaştır]*	**Skr.** *śastra*	**Çin.** 論*lùn*

5. Anlamsal Bağı Olmayan Kelimelerin Birbirinin Yerine Kullanılması Yöntemi

Eski Uygurcada en sık kullanılan yöntemlerden biridir ve çevirmen kendine has bir dil oluşturmak amacıyla bu yönteme başvurabilir.

- *t(e)ŋrim* (Yakup 2010: A 036; 040; 042), *t(e)ŋrim* (Yakup 2010: A 044), *t(e)ŋrim burhan* (Yakup 2010: A 050), *atı kötrülmiş ayagka tegimlig t(e)ŋrim* (Zieme 1996: 0804)

Uyg. *t(e)ŋrim*	**Skr.** *bhagavān*	**Çin.** 世尊 *shìzūn*
Uyg. *t(e)ŋrim*	**Skr.** *bhagavaṃs tathāgatena-arhatā samyaksambuddhena*	**Çin.** 世尊佛 *shìzūn fú*
Uyg. *t(e)ŋrim burhan*	**Skr.** *tathāgato*	**Çin.** 世尊 *shìzūn*
Uyg. *atı kötrülmiş ayagka tegimlig t(e)ŋrim*	-	**Çin.** 世尊 *shìzūn*

- *t(e)ŋri t(e)ŋrisi burhanka inçe tėp ötünḍi* (Tokyürek 2018: 24) ‘Tanrılar tanrısı Buddha’ya şöyle söyledi.’

Uyg. *t(ä)ŋri t(ä)ŋrisi burhan*	**Skr.** *Buddha*	**Çin.** 佛*fú*

SONUÇ

Bu çalışmada terim yapma yöntemleriyle ilgili Ablet Semet’in yazısında belirtmiş olduğu yöntemlere ek olarak beş farklı yöntem tespit edilmiştir. Bunları, doğrudan çeviri yöntemi (*ulug erdini togı bodisatav* ‘büyük cevher tuğu Bodhisattva’), doğrudan alma yöntemi (*sukavatı*), doğrudan çeviri yöntemi ile doğrudan alma yöntemi (*arıg sukavatı uluş* ‘temiz sukhāvatī ülkesi’), terimi çevirmeden ya da terimin bir kısmını çevirerek terim oluşturma yöntemi (*artokrak meŋilig世界[yėrtinçü]* ‘çok huzurlu yeryüzü’) ve anlamsal bağı olmayan kelimelerin birbirinin yerine kullanılması yöntemi (*t(e)ŋrim*) şeklinde sıralamak mümkündür. Böylece Uygurların terim yaparken kullandıkları yöntemler tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Arat, Reşit Rahmeti (1987). “Uygurlarda Istılahlara Dair”. *Makaleler.* Cilt I, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 364-389.

Ayazlı, Özlem (2012). *Altun Yaruk Sudur VI. Kitap: Karşılaştırmalı Metin Yayını.* İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Çağatay, Saadet (1968). “Türkçede Dini Tabirler”. *Necati Lugal Armağanı.* Ankara: Türk Tarih Kurumu, s. 191-198.

Elmalı, Murat (2017). *Eski Uygurca Dil Bilgisi Terimleri vibakti-samaz.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ölmez, Mehmet (2005). “Türkçede Dinî Tabirler Üzerine”. *Türk Dilleri Araştırmaları 15.* s. 213-218.

Röhrborn, Klaus (1983). “Zur Terminologie der Buddhistischen Sekunderüberlieferung in Zentralasien”. *ZDMG 133* (1983), 273-296.

Röhrborn, Klaus (1986). “Zur Rezeption der chinesisch-buddhistischen Terminologie im Alttürkischen”. *Wiener Zeitsehrift Jür die Kunde Südasiens*, 30: 179-187.

Röhrborn, Klaus (1971). *Eine Uigurische totenmesse.* Berlin, Akademie Verlag, Schriften zur Geschichte und Kultur des Alten Orients; 4.Berliner Turfantexte; 11.

Semet, Ablet (2018). “Uygurcada Terim Yapma Tekniği Üzerine Gözlemler”. *Beşbalıklı Şingko Şeli Tutung Anısına Uluslararası Eski Uygurca Çalıştayı Bildirileri.* 4-6 Haziran 2011, s. 19-31.

Tekin, Şinasi (2001). “Yabancı Kelimelerin Türkçeye Giriş Yolları ve oruç Kelimesinin Hikâyesi”. *İştikakçının Köşesi.* İstanbul: Simurg Yayınları, 33-42.

Tokyürek, Hacer (2019). *Eski Uygur Türkçesinde Budizm ve Manihaizm Terimleri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wilkens, Jens (2007). Das Buch von der Sündentilgung, Edition des alttürkisch–buddhistischen Kšanti Kılguluk Nom Bitig, Teil I–II. Turnhout (Belgien): Berliner Turfantexte; 25.

Yakup, Abdurishid (2010). *Prajñāpāramitā Literature In Old Uyghur.* Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Akademienvorhaben Turfanforschung, Turnhout (Belgien): Berliner Turfantexte 28.

Zieme, Peter (1991). *Die Stabreimtexte der Uiguren von Turfan und dunhuang studien zur Alttürkischendichtung.* Budapest Akademiai Kiado, Bibliotheca Orientalis Hungarica; XXXIII.

Zieme, Peter (1996). A*ltun Yaruq sudur Vorworte und das erste buch edition und Übersetzung der alttürkischen version des Goldglanzsutra Suvarnaprabhasottamasutra*, Turnhout Brepols, Berliner Turfuntexte 18.

Zieme, Peter (2005). *Magische Texte des Uigurischen Buddhismus.* Berlin, Berliner Turfantexte 23.

KORKUNÇ YILLAR VE *YURDUNU KAYBEDEN ADAM* ROMANLARINDA KÜLTÜREL BELLEK METAFORU: HAFIZA MEKÂN

Hilâl AKÇA
Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayseri, Türkiye. E-posta: hakca@erciyes.edu.tr ORCID: 0000-0003-3518-7306

Özet

Toplumları etkileyen tarihi, siyasi ve sosyal hadiseleri depolayan ve milletlerin var olma sürecini bünyesinde barındıran insan belleğinin dış boyutuna kültürel/kolektif bellek adı verilir. Kültürel kimliğin somutlanması, yapılandırılması ve bir sonraki nesle aktarılması için hatırlatma görevi üstlenen kültürel bellek yeniden canlandırma işlevi yüklenir. Kültürel bellek ortak dil, din tarih/geçmiş, mekân gibi ögeler vasıtasıyla bir sonraki nesle aktarılır. Bu bağlamda kültürel bellek geçmiş/an/gelecek arasında bağ kurarak kuşaklar arasında sezgisel zamanın tarihini oluşturur. Diğer taraftan da olayların yaşandığı, saklandığı ve korunduğu mekânlar geçmişe, hatıralara ve deneyimlere köken oluşturur. Mekânın zamanla kurduğu bütünlüklü ilişki kültürel belleği diri tutar. Fiziksel mekânlar ve mekâna ait bütün unsurlar/kitaplar, eşyalar metaforik düzlemde hafıza mekan olarak bir çeşit müze görevi üstlenirler. Ancak hafızanın diri tutulmasını sağlayan mekânlar modern çağda yok olabilir. Bu sebeple zamanla insan hafıza mekânın kendisi olur. Çağdaş Türk Dünyası edebiyatının en önemli temsilcilerinden olan Cengiz Dağcı yapıtlarıyla Kırım Türklerinin yaşadığı trajediyi anlatarak hafıza mekânlar oluşturmuş, kültürel belleğin yapılandırılmasına ve diri tutulmasına aracılık etmiştir. Yayımlanan ilk iki romanı *Korkunç Yıllar*[1] ve *Yurdunu Kaybeden Adam*[2]da Sovyet emperyalizmi ve II. Dünya Savaşı'nın insanlık dışı dramını tüm boyutlarıyla anlatmaya çalışan yazar, esaret ve sürgünlük temasıyla oluşturduğu hafıza mekânlarla Kırım halkının kültürel belleğinin oluşumunda önemli bir yer tutar. Çalışmada bu hafıza mekânların oluşturdukları sembolik ve imgesel yapılar çözümlenerek metnin örüntüsü içinde geçmişten geleceğe Kırım halkının kültürel bellek dokuları yansıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Cengiz Dağcı, kültürel bellek, hafıza mekân

TERRİBLE YEARS AND THE MAN WHO LOSES HOMELAND CULTURAL MEMORY METAPHOR: MEMORY SPACE

Abstract

The external dimension of human memory, which stores historical, political and social events affecting societies and incorporates the process of existence of nations, is called cultural / collective memory. The cultural memory revitalization function, which serves as a reminder to embody, construct and transfer the cultural identity to the next generation. Cultural memory is transferred to the next generation through common language, religion, history / past and space. In this context, cultural memory establishes the history of intuitive time between generations by linking past / present / future. On the other hand, the places where the events take place, where they are kept and protected are the roots of the past, memories and experiences. The total relationship that space establishes over time keeps cultural memory alive. Physical spaces and all the elements / books and belongings of the space act as a kind of museum as a memory space in the metaphoric plane. However, spaces that keep the memory alive can disappear in the modern age. Therefore, in time, human memory becomes the space itself. Cengiz Dağcı, one of the most important representatives of contemporary Turkish World literature, created memory spaces by

---

[1] Dağcı, Cengiz (2018). Korkunç Yıllar., 24. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat. (Metin içinde romandan yapılan alıntılar, bu baskısından aktarılmıştır ve eser adı "KY." olarak kısaltılmıştır.

[2] Dağcı, Cengiz (2011).Yurdunu Kaybeden Adam., 14. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat. Metin içinde romandan yapılan alıntılar, bu baskısından aktarılmıştır ve eser adı "YKA." olarak kısaltılmıştır.

explaining the tragedy experienced by the Crimean Turks with his works and mediated the structuring and keeping of cultural memory alive. His first two novels, Terrible Years and the Man Who Loses Homeland, published Soviet imperialism and II. The writer, who tries to explain the inhumane drama of World War II in all its dimensions, holds an important place in the formation of the cultural memory of the Crimean people with the memory spaces created by the theme of captivity and exile. In this study, the symbolic and imaginary structures formed by these memory spaces will be analyzed and the cultural memory textures of Crimean people will be reflected from past to future within the pattern of the text.

Keywords: Cengiz Dağcı, Cultural Memory, Memory Space

GİRİŞ

Çağdaş Türk dünyası edebiyatının en önemli temsilcilerinden biri olan Cengiz Dağcı, eserleriyle Kırım Türklerinin geçmişten geleceğe yankılanan ebedi sesi olmuştur. Kırım Türklerinin milli kimliklerinin inşasında ve muhafaza edilmesinde tarihi, sosyolojik, psikolojik ve kültürel açıdan katkı sağlayan yazar, onların bağımsızlıkları uğruna verdikleri mücadelenin sembolik göstergesi konumuna yükselmiştir. Cengiz Dağcı'nın eserleriyle bütün Türk dünyasına yayılan bu mücadele Turan ülküsünün en acı trajedilerinden biri olarak hafızalara kazınmış; Türk dünyasının milli şuur ve iradesinin ne kadar güçlü olduğunu kanıtlayarak kültürel belleğe aktarılmıştır. II. Dünya Savaşı'nda Rus ordusunda Almanlara karşı savaşmak zorunda bırakılan Dağcı, esir düştükten sonra Almanların kendi bünyesinde kurduğu Türkistan lejyonuna katılarak Ruslara karşı savaşmak mecburiyetinde kalmıştır. 1942 yılında ailesini ve topraklarını son kez gören ve bir daha yurduna dönemeyen Dağcı, ömrünün kalan yıllarını tekrar esir olma korkusuyla Londra'da hatıralarını kaleme alarak geçirmiş ve Kırım'ı hayalinde yaşatmıştır. Salim Çonoğlu'na göre farklı sebeplerle yurtlarından, ailelilerinden, evlerinden koparılmış ya da uzaklaştırılmış olan insanlar dâhil oldukları yeni topluma tarihi, coğrafi, kültürel kısacası her anlamda yabancı kalırlar. Ona göre kişi gurbette kurduğu yeni yaşantısında unutmak kaygısıyla sürekli geçmişe yolculuk yapar. Geride kalan yaşantıların izini sürmek için yapılan yolculuk kolektif hafızanın kurucu unsuru olan mekânlar sayesinde gerçekleşir (2018: 87). Cengiz Dağcı da vatanından ayrı düşmenin verdiği hüznü, yaşadığı ruhsal sarsıntıları, gurbette olmanın acısını üzerinden yazarak atmaya çalışmış, eserlerinde geçmişe yaptığı yolculuklarla kültürel belleğini harekete geçirerek okuyucu düzleminde yarattığı heyecansal bağlanımlarla Kırım'ı mekân olarak ölümsüz kılmıştır. Yazarın biyografisinden izler taşıyan *Korkunç Yıllar* ve *Yurdunu Kaybeden Adam* romanlarının merkez alındığı bu çalışmada Kırım Türklerinin kültürel belleğinin taşıyıcısı olan hafıza mekânlar tespit edilmiştir. Böylece hem yazarın hayatının en mutlu ve trajik anılarına ev sahipliği yapan hem de Kırım halkının kimliğinin taşıyıcısı olan mekânların onun eserleriyle hafızalara yerleşerek ölümsüzleştiği görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle kültürel bellek/toplumsal hafıza ve hafıza mekân konuları tartışılmış, teorik düzlem oluşturulduktan sonra seçilen mekân ve mekâna ait unsurlar üzerinden Kırım halkının kolektif hafızasına ait bulgular incelenmiştir.

Jan Assmann *Kültürel Bellek* adlı eserinde bellek ve hatırlama konusunun bir süredir düşünürleri meşgul etmeye başladığını söyler. Bu durumun en önemli sebebi yazılı insanlık tarihinin en ağır felaketlerinin ve insanlık suçlarının işlendiği dönemin/II. Dünya Savaşı'nın görgü tanıklığını yapmış bir kuşağın artık yaşama veda etmesinden kaynaklanmaktadır (2015: 17). Faruk Karaarslan *Toplumsal Hafıza*'da ise ilk bakışta makul görülen bu tespitin bazı eksiklikler taşıdığını belirtmektedir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra da dünyanın pek çok yerinde insanlığın aklına hayaline sığmayan soykırımlar ve insanlık suçları işlendiğini belirten yazar, bu soykırımı sadece Yahudilerin yaşadığı zulme indirgemenin yanlışlığını belirterek diğer toplumlara yapılanların hafızayı canlı tutmaya değmeyecek kadar önemsizliğini dolaylı yoldan söylemenin hatalı ve yaygın bir tespit olduğuna dikkatleri çeker. Ona göre acının evrenselleştirilmesi olarak nitelendirilebilecek bu tavır, aslında bir anlamda başkalarının acılarını değersizleştirmektir. Ancak buradan çıkarılacak diğer sonuç Yahudilerin kendi toplumsal hafızlarına diğer toplumlara oranla daha fazla sahip çıktığı gerçeğidir. Bu bağlamda medya ve sosyal bilimler aracılığıyla hafızasını güçlü tutma yetisine sahip olan Yahudilere oranla diğer toplumlar bu araçları kullanmadıkları gibi “duygu ötesi toplum” konumuna yükselerek onların acıları medya tarafından normalleştirilmektedir (2019: 17-18).

Assmann’a göre kültürel bellek/toplumsal hafıza, insan belleğinin dış boyutunu temsil eder. Bellek denildiğinde insanın aklına genellikle bir iç olgu gelir ve bunun mekânı bireyin beynidir. Bu nedenle belleğin beyin fizyolojisiyle, nöroloji ve psikolojiyle ilgili olduğu düşünülür, ama tarihsel kültür bilimi ile bir ilgili olduğu düşünülmez. Oysa belleğin neleri içerdiğini, bu içeriklerin nasıl organize edildiği ve ne kadar süre ile muhafaza edileceğini dış koşullar; yani toplumsal ve kültürel çerçevenin koşulları belirler. Bu konuya ilk olarak Maurice Halbwachs dikkati çekmiştir. Belleğin kültürel bellek dışında mimetik bellek, nesneler belleği, iletişimsel bellek olmak üzere dört farklı dış boyutu mevcuttur. Assmann’a göre kültürel bellek diğer üç belleğin bütünlük içinde bulunduğu alanı oluşturur. Çünkü diğer bellekler zamanla kültürel belleğe aktarılır. Kültürel bellekte bilhassa gelenekler ön plana çıkar. Çünkü gelenek kültürün devredilme ve canlandırılma biçimini karşılar. Gelenekler aslında rutin davranış taklitleridir ve gelenek statüsü kazanmadan önce mimetik belleğin alanına girer. Yine aynı şekilde nesnel belleğin alanına giren anıtlar, mezar taşları, tapınaklar, idoller sadece amaca yönelik olmayan aynı zamanda anlam içeren semboller, ikonalar, temsiliyetler zamanla kimlik oluşturarak kültürel belleğe hizmet ederler. Burada unutulmaması gereken bir diğer nokta kültürün gelenek kadar iletişimden de beslendiği gerçeğidir. (2015: 26-28). Çünkü iletişimsel bellek yakın geçmişle ilgili anıları kapsar. Bu anıları kişi çağdaşlarıyla paylaşır. Bunun en belirgin örneği kuşağa özgü bellektir. Bu nedenle tarihi olarak kuşağa bağlıdır ve zamanla oluştuğu gibi zamanla yok da olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde taşıyıcılarıyla sınırlıdır. Sahibi öldüğü zaman bir başka belleğe yer açar. Son dönemde iletişimsel belleğin bu yönü, yeni tarih çalışmalarının içinde yer alan canlı tanıklık, yazılı belgelere dayanmayan sadece tanıklarla yapılan konuşmalarla açığa çıkarılan ve anılara dayanan “sözlü tarih” kapsamına girmektedir. Dolayısıyla bu anlatılar ve anılarda otaya çıkan tarih biçimi bir çeşit “halk tarihi” oluşturmaktadır(2015: 58-59). Sonuç olarak kültürel bellek diğer belleklerle kıyaslandığında zamansızlığı ve kalıcılığıyla ön plana çıkar.

Paul Connerton’un *Toplumlar Nasıl Anımsar?* eserine göre toplumsal düzeni meşru gösteren geçmişin imgeleridir. Herhangi bir toplumsal düzene katılmış bulunanların ortak anılara sahip olduklarını düşünmeleri örtük bir kuraldır. Toplumda yaşayan birey, şayet o toplumun geçmişiyle aynı anılara sahip olmadığını düşünüyorsa ortak deneyimleri tecrübe etmesi söz konusu olamaz. Bu durumun en belirgin örneği kuşak çatışmalarında görülür. Hatta belli bir tarihte ve yerde birlikte yaşayan farklı kuşaklar zihinsel ve duygusal bakımdan birbirinden tamamen kopuk olabilirler. Bir kuşağın anıları, sadece o kuşağın üyelerinin beyinleri ve bedenlerinde yer alabilir. Bu bağlamda aslında toplumdaki mevcut yaşam ve günümüzle ilgili deneyimlerimiz büyük oranda geçmiş hakkında bilinenler üzerine oturtulmuştur. Ancak yine de geçmişle ilgili anımsanan bilgiler törensel denebilecek uygulamalarla taşınıp sürdürülmektedir (1999: 10-12). Burada unutulmaması gereken bir diğer gerçek toplumsal hafızaya her daim ihtiyaç duyulduğudur. Çünkü her türlü başlangıcın içinde bile mutlaka anımsama ögesi vardır. Bunun nedeni bütünüyle yeni bir başlangıç yapmanın mümkün olmamasıdır: “yani herhangi bir tekil deneyimden önce zihnimizin, daha önce deneyimi yaşanmış şeylerin tipik biçimlerinden oluşmuş bir genel çerçeveye göre önceden bir eğilim edinmiş olması gerekir.” (1999: 14-15) Bilhassa önemli tarihi olaylar geçmişte olup bitenler arasında en çok anımsananlardır. Bu nedenle kültürel belleği besleyen ana kaynak işlevi üstlenirler. Ancak tarih ve kültürel belleğin birbirine karıştırılmaması gerekir.

Maurice Halbwachs’ın *The Collective Memory* eserine göre tarih ve kolektif hafıza arasındaki ortak bağ, çoğunlukla anılarda gizlidir. Ancak tarih ve kolektif belleğin birbirine karıştırılmaması gerekir. Tarih bir ünitedir ve sadece tarih olmakla yetinir. Fransa, Almanya, İtalya'nın tarihini, belirli bir dönemin tarihini, bölgeyi veya kenti ve hatta bir bireyin tarihini birbirinden ayırmak mümkündür. Çünkü tarihsel çalışmalar aşırı ihtisaslaşma ve bütünü ihmal eden ayrıntılarla doludur. Tarihçi için hiçbir gerçeğin başka bir gerçeğe tabi olmaması; yani her gerçeğin diğerleri kadar ilgi çekici ve kayda değer olması söz konusudur. Bunun sebebi tarihçinin nesnel ve tarafsız olmak zorunluluğundan, aynı zamanda kendi ülkesinin tarihini yazarken bile, süreklilikteki herhangi bir kırılmayı önlemek için başka bir ülkenin tarihi gibi diğer setlerle karşılaştırılabilecek bir takım gerçekleri sentezlemeye çalışmasındandır. Aslında bu açıdan bakıldığında tarih değişikliklerin kaydıdır ve uzun bir süreyi kapsar. Buna karşılık kolektif bellek bir insan hayatının ortalama süresinden daha kısa olmayan süreç içerisinde geçmişin bir görüntüsü olarak otaya çıkar ve birleşen bu görüntüler toplumun kendisini tanımasını sağlar. Tarih bir nevi evrensel hafızayı temsil ediyor gibi görünse de evrensel hafıza yoktur. Kolektif hafızanın varlığını devam ettirebilmesi için de mekân ve zaman bakımından ayrılmış bir toplumun desteğine ihtiyaç vardır. Geçmiş olayların toplamı onu hafızasında tutan toplumun diğer toplumlardan ayrılarak tek bir kayıt altında birleşmelerini sağlar. Tarih ise öncelikli olarak hem farklılıklarla hem de gerçeklerle ilgilenir. Olayları karşılaştırılabilir terimlere indirgeyerek geçmişin eşsiz ve toplam bir görüntüsünü sunar (1980: 83-84).

Pierre Nora *Hafıza Mekânları* adlı eserinde öncellikle hafıza ve tarih arındaki ilişki ve bu ilişkiye bağlı sorunsalları dile getirir. Nora'ya göre toplumsal ve el değmemiş olan hafıza gerçektir. İlkel/arkaik toplumlar bu hafızanın modelini oluşturup sırrını ellerinde tutarlar. Tarih ise değişime kapılan ve unutmaya mahkûm olan toplumların geçmişle oluşturdukları şeydir. Tarihteki hafıza tümleşik, diktatörlüğe özgü, kendinden habersiz, düzenleyici, etkili ve güncelleştiricidir. Geçmiş hafıza kahramanların, kökenlerin, mitlerin zamanına gönderme yapan hafızadır (2006: 18). Bu bağlamda hafıza mekânları öncelikle kalıntılardır. Müzeler, arşivler, mezarlıklarla koleksiyonlar, bayramlar, yıldönümleri, anlaşmalar, tutanaklar, anıtlar, kutsal yerler, dernekler gibi mekân ya da bir mekânı temsil eden bu ögeler bir başka çağın tanıklarını üstlenmiş sonsuzluk hayalleridir. Hafıza mekânlar kendiliğinden hafızanın olmayacağı düşüncesinden doğarlar ve tarihin onları bozmak, değiştirmek, yok etmek tehlikesine karşı varlıklarını sürdürürler (2006: 23). Serpil Özaloğlu'na göre mekân hatıralarımızın korunması, kolektif düşüncenin oluşması ve aynı zamanda temsil edilmesi için en uygun koşulların oluşmasını sağlar. Toplumsal mekânı olmayan topluluklar kendi kimliklerini oluşturamazlar. Kimliğin mekân gereksinimi gibi bellek de zaman, algı, hareket ve mekânla birlikte var olur. Geçmişin korunmasının mümkün değildir ancak şimdiki zamanda yeniden kurgulanarak varlığını devam ettirir (2017: 13-16).

Kutsal Mekân: Tokal Cami

Köksal Alver'in *Siteril Hayatlar* eserine göre insan zaman ve mekânla kurduğu ilişkide kendini konumlandırır ve mekân da zaman gibi insanın imgesel yanına işaret eder. Varlığını mekânda bulan insan, kendini gerçekleştirme sürecini de mekânda tamamlar. Gerçekte ise mekân, insan ve toplum olaylarıyla yoğrulur. Bu nedenle toplum ve insanla beraber değerlendirilmelidir. Toplum mekân vasıtasıyla görünür kılınır ve kimliği mekânın her bir köşesine yayılır. Dolayısıyla toplumsal olaylara ve insanın bütün hallerine şahitlik eden mekân sosyolojik bir olgudur. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal bir ortamı işaret eden mekân, zamanın tarihe dönüştüğü bir kesittir. Sosyolojik muhayyilenin bir kavşağı olarak görülen mekân, toplumsal olayların kesin bir tanığıdır (2013: 17-20). *Korkunç Yıllar* romanında Sadık Turan için Akmescit'le özdeşleşen Tokal Camisi huzurun, yalınlığın, samimiyetin, köksüzlüğe karşı derinliğin, umudun, arayışın, esaret altındaki Kırım'da bağımsızlığın, kimliğin, inancın ve dinin sembolüdür.

> "…Minareye baktıkça içim imanla dolardı. Hayat, onun etrafında, evlerdeydi. Derslerimiz de dine karşı olmasına, mektepte dinsizliği, komünizm ideallerini öğrenmemize rağmen ben bu ruhumla o minarenin bir parçasıydım. Her evden, her damdan, her eşikten, her kalpten, gözle görülmez bağlar uzanıp bütün insanları, bütün varlığı o minareye bağlıyor gibi gelirdi bana." (KY. 24)

Romanda Tokal Cami'sinin yıkılışıyla beraber Sadık Turan'ın benliği derinden sarsılmış, babası caminin harabelerini işaret ederek "-Bak Sadık, harçlarına atalarımızın alın teri karışmış din ocaklarımız düşmanlarımızın ayakları altında!" (KY. 26) diyerek onu kendine getirmeye çalışmıştır. Sadık Turan *Korkunç Yıllar*'da Kirovgrad kampından ayrıldıktan sonra en yakın arkadaşları Halil ve Osman'ın ölümü ve Mustafa Onbaşı'ndan ayrılışı/kopuşuyla çok büyük acılara şahitlik etmesine rağmen Tanrı'nın kendisini yaşatmak istediğini düşünür ve yaşama tutunmak için aradığı sebebi tepelerin ardında hayal ettiği Tokal Cami'nin yıkıntılarında bulur:

> "O sarı toprak yığınlarını bir çıksam! Yığınların gerisinde göğe ince, uzun bir şey yükseliyor. Akmescit, Tokal camisinin minaresi mi acaba?… Hatırımda, hatırımda… 1934'te o camiyi Ruslar yıkmışlardı. Minarenin devrildiğini sınıfımızın penceresinden görmüştüm. Ah, o cami, o cami!.. Dedelerimizin, nasırlı, çatlamış elleriyle kurulan, yükselen din, iman ocağı… Yıkıldı gitti. Ya Süleyman nerede şimdi?… Gençlerin, göklerden gelen; ak saçlı dedelerimizin, yerlerin dibinden duyulan sesleri beni bir taraftan alıp gidiyor. O sarı toprak yığınlarına çıksam!…" (KY. 159)

Akmescit'te Tokal Cami minaresinden ezan okunmasını yasaklayan Sovyet rejimi, *Korkunç Yıllar* romanının başında caminin minaresini de yıkarak Akmescit'in sahip olduğu bir değeri, kimliğini koruyan hafıza mekânını yok eder. Minarenin varlığıyla birlikte göksel değerler dizgeleri çağrışım uyandırarak Akmescitlilere sonsuzluk ve özgürlük kavramlarını hatırlatmaktadır. Minarenin yıkılışı ile Sadık'ı toprağa bağlayan kökler de sarsılır. Sadık, bu sarsıntının verdiği çöküntüyü kimlik şuurunun temellerinde hisseder (Atay 2017: 46). Kirovgrad kampından en büyük kayıpları vererek ayrılan ve ölümü arzulayan Sadık, Tokal Camii'nin minaresini hayal ederek kim olduğunu hatırlar.

Toponomik Adlar:

Mektep:

David Morley & Kevin Robins'in *Kimlik Mekânları* adlı eserine göre kimlik aidiyet duygusu verdiği gibi ayrışmayı ve dışlanmayı da sağlar. Bu nedenle etnik bir grubu öbür gruplar araya konulmuş olan toplumsal sınırlarla tanımlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde kolektif kimlik, bellek süreçlerine bağlıdır. Çünkü herhangi bir grubun üyeleri kendilerini ortak geçmişlerinin anılarına dayanarak tanımlar. Bu nedenle toplumsal gruplar oluşum içinde olduklarından sınırlarını sürekli belirlerler. Bu durum kimliğe dinamik bir yapı kazandırır (2011: 74) *Korkunç Yıllar*'da Sadık Turan'ın babası Hüseyin Ağa, Stalin döneminde uygulanmaya başlayan kolhozlaştırma rejimine karşı koyduğu gerekçesiyle 1931 yılında hiçbir açıklama yapılmaksızın tutuklanır. Sadık Turan, babasının tutuklanmasının ardından mektebe kabul edilmez ve içinden öğretmeniyle beraber koparılıp alınan mektep, en acı anılarından birinin depolandığı hafıza bir mekâna dönüşür. İlk ayrılışı ve kopuşu orada yaşayan Sadık, babasından dinlediği ve özümsediği bu destanlar sayesinde din, dil, millet ve vatan kavramlarının önemini idrak eder. Aslında Sadık Turan'ın mektebi babasıdır.

Bahçesaray:

Korkunç Yıllar romanında Sadık Turan'ı ayakta tutan bir diğer önemli hafıza mekân 15. yy'dan 18. yy'a kadar Kırım Hanlığına başkentlik yapmış olan tarihi Bahçesaray'dır. Sadık Turan'ın, "Bahçesaray bana umut ve kuvvet veriyordu, imanımı arttırıyordu." (KY. s. 28) şeklinde tanımladığı bu mekanın havlusunda kolektif belleği harekete geçiren "şadırvan, çeşme, kemer, harem kuleleri" geçmişin saadetinin temsilleridir. Bahçesaray'da Hanlar Mezarlığına doğru yürürken o şu düşüncelerle sarsılır: "… İşte sarıklı taşlarının altında yatan Geraylar!.. Daha dün yurdu, halkı, şerefi için İdil'den Tuna kıyılarına kadar, yolları, stepleri düşman cesetleriyle geçilmez hale getiren Geraylar… Şimdi saraylarında yalnız ben varım, bir de belki onların hayaletleri…"(KY. 28) Bahçesaray'da kim olduğunu ve tarihini hatırlayan Sadık'ın, atalarının mirasına sahip çıkamadığı için bedeni ve ruhu yorgun düşer. Şanlı tarihini haykırmak için 'Söyleyiniz Duvarlar'[3] şiirini yazmak ister fakat duvarlar susar. Etrafın ruhanî sessizliği içinde gözleri kapanan Sadık'ın rüyasında gördüğü aksakallı dede "-Git de öl! Öl! Kahpe evlâdı! Sen yaşamak için doğmadın… Git de öl! Senin yüzünden binlerce kişi ölecek. Senin bastığın topraklar binlerce ananın, binlerce çocuğun gözyaşlarıyla ıslanacak, feryatlarıyla inleyecek… Git de öl! Keşke doğmadan önce öleydin. Git de öl! (…)"

---

[3] Cengiz Dağcı, *Gençlik* dergisiyle aynı çatı altında bulunan *Komsomolets* gazetesinde çalıştığı dönemde röportaj yapmak için Kırım Hanlığı'nın başşehri Bahçesaray'a yaptığı gezide şehre ait kalıntılardan etkilenerek "Söyleyin Duvarlar" adlı şiirini yazmıştır. Ancak *Edebiyat Mecmuası*'na verdiği şiir sansürlenerek olduğu gibi basılmamıştır. (https://islamansiklopedisi.org.tr/dagci-cengiz)

(KY. 36) diyerek Sadık'a Kırım toprakları için verilen mücadeleyi ve şimdi bu topraklar altında yatanların çektiği ıstırabı hatırlatır. Rüyasında dedenin ayaklarına kapanarak yalvaran Sadık, aslında atalarının mirasına sahip çıkamadığından dolayı yaşadığı pişmanlığı ve acıyı dile getirmektedir. Maurice Hallbwachs *Hafızanın Toplumsal Çerçeveleri*'nde rüyaların tüm malzemesinin hafızadan geldiğini, o an için kavranamayan çoğu durumların uyandıktan sonra doğasının ve kökeninin bulunmasının mümkün olan anılardan oluştuğunu söyler. Dolayısıyla geçmişe ait bütün olay ve sahneler rüyalarda yeniden üretilmektedir (2016: 21-22). Sadık Turan'ın gördüğü bu rüyayla yazar okuyucu düzleminde Kırım'ın tarihini, unutturulmaya çalışılan ve ayaklar altına alınıp çiğnenen ata mirasının nasıl yok edildiğini hissettirir. Bu nedenle rüyanın ana mekânı olarak Bahçesaray'ın seçilmesi tesadüf değildir. Kırım hanlığına başkentlik yapan bu saray onların milli kimliklerinin en önemli temsillerinden biridir ve Sadık Turan'ın gördüğü rüyadan etkilenip "Söyleyiniz Duvarlar" adlı şiiri yazmak istemesi, bir gün bütün Kırım halkı yok olsa da tarihe şahitlik eden bu mekânın hafızlarda yaşıyor olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Kamplar:

Kirovgrad-Umman-Ostrova

Korkunç Yıllar'da 1938 yılının kışında askere çağrılan Sadık Turan yakın arkadaşı Süleyman'la Odesa orta kumandan okuluna kayıt yaptırmak zorunda kalır. Burada bir Rus subayı olarak yetiştirilen Azerbaycan, Kırgız ve Tatar gençler marksizmin öğretilerini, Batı Kapitalizminin çürüklüğünü, dünyada ezilen proleterlerin Sovyetler Birliği'nden, Kızılordu'dan kurtuluş beklediğini tekrar tekrar dinleyerek eğitilir: "… Bazan bana, yüzümüzün gizlediği o maksat kalbimize girip bütün hislerimizi söndürmek; beynimize girip bütün düşüncelerimizin sahibi olmak gibi gelirdi." (KY. 43) Sadık'ın bu düşünceleri Rus subay okulunda nasıl asimile edilmeye çalıştıklarını, onlara kim olduklarını unutturmak için uygulanan mankurtluk ideolojisini ispatlar niteliktedir. Kendi dillerini kullanmalarının ve dinlerini yaşamanın yasaklandığı bu ortamda Sadık Turan, Rus ordusunda Almanlara karşı savaşmak zorunda kalarak esir düşer: "Krasnoye savunması, bütün hatıralarım arasında, harbin en kanlı faciası olarak kaldı." (KY. 85) Esir düştüğü ilk gün bir ahıra kapatılan Sadık Turan, harbin kasırgasından kurtulduğunu zannederken yaşayacağı en acı felaketlerden henüz habersizdir. Bir iki gün bu ahırda kaldıktan sonra Kirovgrad şehrine götürülen Sadık Turan'ın hatırlarını yazmasının sebebi bu kampta yaşadıklarıdır:

> "…Hatıralardan vazgeçmek kararını verdikten sonra, Kirovgrad'ı düşündüğüm oluyor. Şimdi bu satırları yazarken de gözlerimin önünde Kirovgrad var. Dün akşam, yatakta, uzun zaman Kirovgrad kampının esirlerini görür gibi oldum. Saatlerce başucumdan ayrılmadılar. İşte, şurada, kemiklerinde yalnız derileri kalmış sekiz on esir yatıyor. Ağızları açık, sarı dişlerini görüyorum; sinekler dudaklarından ağızlarına giriyor. İnsan oldukları yalnız fersiz gözlerinden belli. Hareketsiz, hissiz yatıyorlar. Kımıldamıyorlar bile. Her biri eceli bekliyor, ecelse daha gelmiyor. Ama gelecek. Belki bu gece gelir, belki de yarın… Ama o insanların ölüme ihtiyaçları var gibi… Onlar için ölümle hayat arasında hiçbir fark kalmamış. Onlar birer canlı cenaze zaten… Gözlerimin içine bakıyorlar. Hiçbiri imdat dilemiyor." (KY. 130-131)

Bu satırlarda Cengiz Dağcı'nın eserlerini yazma sürecinde Kirovgrad'da yaşadıklarının ne kadar etkili olduğu görüldüğü gibi onun hatırlarını eserleriyle muhafaza ettiği ve bu bağlamda onun eserlerinin birer hafıza mekân olduğu görülmektedir. Esir kampları onun hayatının en karanlık ve korkunç yıllarını temsil etmekte, ölene kadar kurtulamadığı baş ağrılarının, uykusuz gecelerinin, sanrılarının, isteksizliklerinin, yaşama tutunamayışının, vatanından ayrı eksik bir adam oluşunun temel nedenini oluşturmaktadır. *Korkunç Yıllar*'da Sadık Turan asıl esirliğinin başladığı Kirovgrad/Schtalag[4] No. 3 kampında esirlerin üzerinden avuç avuç bit ayıkladıklarına, yerde yatan esirlerin ölüden farksız olduğuna, çoğu esirin bunadığına şahit olur: "… Meydanın kenarında boş, serbest bir yer görüyorum. İlerliyorum. Ama meydanın kenarını bulandırıyor. Karşıda uzun ve derin kenef çukurları görüyor, hemen sola dönerek kırmızı yapılara doğru gidiyorum." (KY. 134) Biçare insanlarla dolu mahşer yerine dönen bu meydanda Sadık Turan'ı hayata bağlayan Akmescitli Mustafa Onbaşı, Ayvaslı Osman, Enver, Halil ve Cevdet'tir. Kampta tanıştığı bu Tatar Türk'ü kişiler sayesinde yaşam mücadelesi veren Sadık Turan'ı en çok etkileyen kişi Akmescitli Mustafa'dır. O, Sadık Turan'a kim olduğunu hatırlamakta ve onun sayesinde Sadık'ın milletine olan inancı artmaktadır: "Tatar milletini, tarihin her devrinde, tek bir vücut halinde yaşamış görüyorum. Bundan dolayı, gelecekte, benim milletim ya kuvvetli sağlam ve büyük olarak yaşayacak; ya da bütün mahvolacak diye düşünüyorum." (KY. 143) Bu bağlamda düşünüldüğünde Akmescitli Mustafa, Sadık Turan için Kırım'ı/Akmescit'i hatırlattığı ve yaşattığı için hafıza mekâna dönüşmektedir. Her gün arkadaşları için çok ağır koşullarda çalışmaya giden Mustafa, hepsinden kuvvetli, adaletli, sağlam ve cesaretli olmasına rağmen yenik düşmüştür. Kirovgrad'ın yakınındaki köylere hizmet etmek için kamptan çıkarılan beş yüz kadar esirle beraber Ştalag'dan ayrılan Mustafa Onbaşı ve arkadaşları bu yolculuk esnasında en acı sahnelere şahitlik etmişlerdir. Önce Enver kalabalıkta kaybolmuş sonrasında Osman ve Halil günler süren açlık ve sefalete daha fazla dayanamayıp ölüme yürümüşlerdir. Sadık, arkadaşlarını birer birer kaybettikten sonra kendisini ölüme teslim etmiş, ölü ve diri fark etmeksizin çamur dolu çukurlara bırakılan diğer esirlerle beraber yaşadığı bu acının son bulmasını dilemiştir. Ancak o çukurdan ne zaman ve nasıl çıktığını hatırlamayan Sadık, Umman kampına getirilerek hasta, yaşlı ve ölümü beklenen kişilerin bulunduğu 5 numaralı barakaya yerleştirilir. Dilinden ve dininden anlayan tek kişinin dahi bulunmadığı bu kampta yaşadığı acıların yanı sıra sosyal bir yalnızlığa itilen Sadık'ın ümitsizliği büsbütün artmış; Mustafa Onbaşı'na ulaşmak için kaçtığı bu barakadan sonra yakalanıp ağır işkencelere maruz kalarak zindana kapatılmıştır. Buradan artık sağ çıkamayacağını düşünen Sadık, uğruna savaştığı bütün değerlerden vazgeçebilecek bir konuma gelmiştir:

---

[4] Ştalag: Kızıl Ordu için özel hazırlanmış imha kamplarının adıdır. 1941-1945 yılları arasında esir alınan 5.7 milyon Kızıl Ordu askerinin 3.1/3.3 milyonu Stalag adı verilen kamplarda katledilmiştir. (https://www.evrensel.net/haber/385965/naziler-tarafindan-sovyet-savas-esirleri-icin-kurulan-kamplar-stalag)

> "…Kendi kendime: 'Bu son artık' diyorum. 'Buradan çıkmak yok artık.' Bir an gözlerimin önüne, çene altından topuklarına kadar uzanan entarisiyle, elinde bir kılıç tutan annem geldi. Sonra entarisi de, yüzü de bembeyaz oldu ve benden uzaklaşıp yavaş yavaş gözden kayboldu. Rüya mı görmüştüm. Bilmiyorum. Bundan sonra ne annemi, ne yurdu, ne de Mustafa'yı düşündüm. Soğuk ve açlık bütün benliğime hâkim oldu. İliklerime, beynime işledi. Saatlerce gürül gürül yanan bir soba, sobanın üstünde bir ibrik görüyor, ibrikte kaynayan su sesini işitiyordum…" (KY. 179)

Pasajda görüldüğü gibi Sadık, Umman kampında yaşadığı işkenceler neticesinde ümitsizliğe sürüklenerek idealize ettiği bütün değerlerden uzaklaşmış, vazgeçmiş görünür. Ancak kapatıldığı zindanda anne/vatan hayali insanın varlığını sürdürmesine yardımcı olan temel değer olarak onu korumaya ve hayata tutunmaya zorlamıştır. Birkaç gün sonra zindandan çıkarılan Sadık için bu kampın en acı tecrübelerinden biri de esir kampında ölen kişilerin cesetlerini taşımaktır. Her gün "yalınayak, gömleksiz, ağızları açık" yüzlerce ölüyü açılan çukurlara taşıyan Sadık, uğruna kamptan kaçmayı göze aldığı ve günlerdir aradığı Mustafa Onbaşı'nın cesedini bulduğunda onunla beraber gömülmek ister. Sadık, ceset taşıyıcılığı, aşçılık ve Yüzbaşı Şults'un emir erliği gibi görevlerde bulunduğu, pek çok insanlık dışı cinayetlerin işlendiği, savaşın en vahşi yüzüne tanıklık ettiği bu kamplarda Kırım'ın hayaliyle yaşar: "Trene binerken son defa olarak, toprak yığınlarına, ştalaga, nöbetçi kulelerine, baraka damlarına bakıyorum. İşte, hayatımın korkunç panoraması! Bir an, geçtiğim bütün yolları, bulup kaybettiğim insanları, bütün çektiklerimi, Alman sopası altında bağıran, inleyen zavallı bir esir sesi gibi içimde duydum…" (KY. 228) Umman kapından Alman casus mektebine götürülerek Sovyetlere karşı çalışan casusların arasına dâhil olmaya zorlanmasına rağmen asla kimliğini değiştirmeyeceğini söyleyen Sadık Turan, Ostrova kampına götürülerek Kırım'ın kurtuluşu için Almanların bilgisi dâhilinde kurulan Türkistanlılar ordusuna katılır. Bu orduya katılarak Alman üniforması giyip Ruslara karşı mücadele edecek olan Sadık'ın bu kamptaki hatıraları *Korkunç Yıllar*'ın devamı olan *Yurdunu Kaybeden Adam*'da anlatılmıştır. Sadık, 1942 yılında Türk aslından esirlerle getirildiği Türkistan lejyonunda bir nevi esaret hayatına devam etmiştir. Türkistan'ın geleceği için "hayatın ve insanlığın bize verdiği güzel, ilahi şeyleri ayaklarımızın altına aldık, ayaklarımızdaki Prusya çizmelerinin altına alıp körcesine, ahmakçasına ezdik. Ebedi gayemize, aziz Türkistan'ımıza ulaşmaya çalışırken, çok fena şeyler de yaptık." (YKA. 30.) diyen Sadık Turan, saçlarından tırnaklarına kadar Alman olduklarını düşünmekte ancak Türkistan ruhunun değişen bedenlerine yenilmeyeceğine inanmaktadır.

> "…Berdiçev yakınlarında bir çöl ortasında dört yanı dikenli tellerle çevrili esir kampları gözlerimden uzaklaşırken, kabahatli bir çocuk gibi, utanç duydum. Kirovgrat çukurlarındaki Kırım Yahudisi, meydandan yatan cesetler, Umman çukurunda birbirini parçalayanlar, birbirlerinin kemiklerini kıran esirler, Azerbaycanlı Osmanlar, Cevdetler, bir an, başlarını kaldırarak, ellerini uzatarak bana ve üniformama uzun uzu lanet okudular." (YKA. 77-78)

1942'de Türkistan lejyonunda görevliyken izin alıp doğduğu topraklara son kez giden Sadık Turan, aslında bu topraklara bir daha dönemeyeceğinin farkındadır. Ayrılırken Akmescit'le vedalaşır ve hafızasında en güzel anılarına ev sahipliği yapan tek yer olan bu topraklar, varlığını onun hatıralarında devam ettirir: "Kırım'ımı, güzel ve yeşil memleketimi kalbimde saklayıp uzaklara, uzaklara gitmek istiyorum." (YKA. 177) Bu vedalaşma aslında onun kendisiyle de vedalaşmasıdır. O, artık Kırım toprakları bağımsızlığına kavuşana kadar mücadele edecek ve kamplarda yaşadığı esaret hayatını bir kenara bırakarak Alman ordusunda esirleri yönetecektir: "Aradan iki yıl geçti. Bu iki yıl içinde hayatımda ne büyük değişiklikler oldu! Yalnız iki yıl önce ben de o esirler gibi değil miydim? Aç, çıplak yüzlerce kilometre yol yürümedim mi? Esir kamplarında ölülerin arasında yatmadım mı? Alman çavuşunun kırbaç izleri hala durmuyor mu?… Şimdi? Şimdi, sırtımda Alman üniforması, at üstünde, ben de esir süreceğim. Saftan çıkanı, geride kalanı, tabancamı çekip vuracağım. Evet, hayatım değişti. Değişen hayatımla beraber ben de değiştim mi acaba?" (YKA. 160-161) Kırım'ın bağımsızlığı için savaşa katılarak Alman üniformasını giyen Sadık Turan, Türkistan'ın istikbali uğruna öleceğini düşünmüş fakat yanıldığını anlayarak üç yıl boyunca yurdunu kurtarmak için taşıdığı bu yükü omuzlarından atarak "Üniformam yoktu, Marya yoktu. Türkistan'ım, Kafkasya'm, İdil-Ural'ım, Kırım'ım artık benim için yoktu. Uğrunda yaşadığım, yıllarca savaştığım, kan döktüğüm her şey benden ayrılıyordu. İçim bomboş kalıyordu…" (YKA. 242) yeni bir yolculuğa başlar.

Ata Kültü

Çora Batır ve *Kuzu Kurpeç/Közi Körpeş, Siyer-i Nebi:*

Korkunç Yıllar romanının ana kahramanı Sadık Turan'a milli bilinç aşılayıp onda Türklük şuuru uyandıran kişi babasıdır. Onun milli kimliğinin inşasında rol-model olan babası, mücadeleci ruhunu besleyen ana kaynaktır:"-Biz bunlara bakıp korkmamalıyız. Düşmanlarımız korksun. Hem de nasıl korkuyorlar. Korkularından bize bu zulümleri yapıyorlar. Korkmasaydılar yapmazdılar. Yüz elli yıldır bizi tüketmeye uğraşıyorlar. Yüz elli yıl işte bu yurtta bir avuç tatar kaldık. Bizi büsbütün yok etmedikçe içleri rahatlamayacak. Biz mahvolduktan sonra bile, bu sefer ruhumuzun önünde titreyecekler. İyi bak bu yıkıntılara!.. Sen benim evladım olmakla beraber, bu toprağın bu yıkıntıların bir parçasısın…" (KY. 27) Sadık Turan, babası aracılığıyla ait olma, tutunma, vazgeçmeme, birlik olma, vatan ve millet sevgisini her şeyin üstünde görme, mücadele etme gibi pek çok öğreti ve ilkeyi kavrar. Onun milli bilincinin uyanışında babasından dinlediği destan ve hikâyelerin rolü oldukça önemlidir. Aslında sadece Hüseyin Ağa değil, Kırım halkının çoğunluğu evlâtlarına *Kuzu Kurpeç* ve *Çora Batır* gibi kahramanlık destanlarıyla, *Siyer-i Nebi* gibi dini kitapları anlatıp okuyarak kimliklerini inşa etmelerine, bu anlatılar vasıtasıyla onların milli şuurunu diri tutmaya çalışırlar. Onların hafızlarına kodlanan bu destanlar ve destanlardaki mitleşmiş şahsiyetler hem kültürel belleğin aktarımını sağlamakta hem de onlardaki kahraman idealini/ruhunu harekete geçirerek kim olduklarını unutturmamaktadır. Her iki destan incelendiğinde kahramanlık teması etrafında şekillendiği, pek çok Türk toplumunda sözlü kültürün bir parçası haline geldiği görülecektir. *Çora Batır*, destanlaşmış Kırımlı bir kahramandır. Kırım, İdil, Kazak ve doğu Kafkasya'nın en fazla bilinen ve konuşulan destanı özelliğine sahiptir. *Çora Batır* destanın konusu Kazan

Hanlığının 16. yüzyılın ortalarında Rus Devleti tarafından işgal edilmesi olayı ile ilgilidir. Destan bu devirdeki Kazan-Kırım, Kazan-Moskova ilişkilerini içermektedir. Destanın kahramanı, 16. asırda Kazan'da siyasi ve diplomatik işlere düşkünlüğü ile bilinen Çora Narıkoğlu'dur. Tarihi şahsın destanî tarzda şekillenmesi ve gerçek olaylara dayanmış olması; kahramanlık destanı için gelenekselleşmiş bir özelliktir (İbrahimova 2005: 359). Közi Körpeş/Bayan Sulu Altay destanı ise Kazak, Başkırt, Sibirya, Tatar ve Uygurlarda bulunan bir destandır ve en çok Kazaklar arasında yaygındır. Bu destanı millet asırlar boyunca severek dinlemiştir. (Awezov 1997: 93) Bu kahramanlık destanının arkaik temaları; kahramanın garip doğumu, onun bahadırlara özgü boyu posu, eş araması, diğer adaylarla yarışıp evlenmesi, zehirlenmesi ve ölümü, dirilişidir (Smirnova: 1997:267-268). Sadık'ın babası Hüseyin Ağa, oğullarına bazı geceler bu destan ve hikâyelerden bahsederek onların zihinlerine imgesel düzeyde nüfuz etmeye ve yasaklanan dini, milli, folklorik değerlerini öğretmeye çalışır.

Yurdunu Kaybeden Adam: Cengiz Dağcı

İnsana toplum içinde varlık kazandıran mekândır. Bir kimlik yansıtıcısı konumunda bulunan mekân, aidiyet duygusu uyandırır. Mekân, bellek, aidiyet, toplumsal ilişkiler, statü gibi insan kimliğini ortaya koyan faktörlerle ilişiklidir. Kimliğin yansıması olan mekân, politik, ideolojik ve iktidar ilişkileri açısından da örtülü bir gösterge konumuna yükselir. Bu durumda mekânın kendisi bir kimliğe/kişiliğe sahiptir. Mekânı bir kimlik unsuru olarak gören insan aidiyet duygusunu tatmin eder ve mekân kişiye tarihsel bir köken kazandırarak ona kim olduğunu hatırlatır (2013: 20-21). İnsanlık, evrensellik, kimlik, kişilik ve Türklük bilinci aşılayan Cengiz Dağcı zamanla Kırım'la özdeşleşerek yansıtıcı/ayna ve birey olmanın ötesine geçerek de hafıza mekân konumuna yükselmiştir. Romana Sadık Turan'ın arkadaşı ve Kırımlı bir genç olarak dâhil olan Cengiz/romanın yazarı, Sadık tarafından kendisine bırakılan "hatıra"ları okuyarak hem okuyucu düzleminde gerçeklik izlenimi kazandırmakta hem de kurguya eklemlenerek eserin otobiyografik izlemini görünür kılmaktadır. Tıpkı romanın başkahramanı Sadık Turan gibi 1942 yılının sonbaharında Kırım'dan ayrılan Cengiz Dağcı'ya da vatanına dönmek kısmet olmamıştır. Bu nedenle onun eserleri bir daha dönemeyeceği yurdu ve yuvasıdır: "…Kompartımanın penceresinden, elimizden alınmış ata topraklarına baktım, baktım. Bu topraklar, vagonların tekerleri altında yılların kanlı türküsünü söylüyordu. Bu, türküyü saatlerce dinledim, sonra Allah'ım, Allah'ım diye yakardım, sen bizi ayırma bu topraktan! Bu toprak bizimdir. Atalarımızın mirasıdır. Aç, çıplak kalsak da bu toprakta olalım. Ölsek de bu torakta ölelim. Vatanım, vatanım! Dünyanın hangi köşesinde olursam olayım, ben yaşadıkça sen de bizimle beraber olacaksın…" (KY. 15) Stephen Kern'in *Zaman ve Uzam Kültürü (1880-1918)* eserine göre savaş deneyimi zamanı, savaş planlarının vahşi egemenliği etkisi altında kalan milyonlarca insanın özel zamanlarını tarihsel manada eşi ve benzeri görülmemiş bir biçimde yok eder (2013: 17). II. Dünya Savaşı da insanlık tarihi açısından büyük yıkım ve kıyımlara neden olmuş; Kırım/Tatar türkü Cengiz Dağcı da yaşanan bu trajediye hem reel hem de ruhsal manada eşlik etmek zorunda kalmıştır. Kern'in de vurguladığı gibi insanların özel zamanlarını, anlarını yok eden onların tutunmaya çalıştıkları mekânlarını ellerinden alan bu savaş geriye acıların depolandığı zaman/an ve mekânlar bırakmaktadır. Kırım'dan zorla koparılan ve bir daha oraya dönemeyen Cengiz Dağcı "Hayatta sığınacak tek yerim varsa o da 'Hatıralar'dır." (YKA. 5) diyerek uzak düştüğü yurdunun ve yuvasının yerine acı da olsa hatıralarını koyar.

> "Sonra, otel odasında gene tek başıma kalmıştım. Ama içimde, beni yalnız yaşatan değil, sevinç ve huzur içinde yaşatan bir his vardı. Hayatımda gelmiş bütün baharların kokuları benimleydi sanki. Geçen gün doktorun evi önünde dolaşan Sadık Turan'la şimdiki Sadık Turan'ı, birbirinden yüzyıllar ayırıyordu. Tavanda sarkan ampulün ışığından kaçıp dolaba kapanmış 'Sadık Turan'ın Hatıralar'nı, onları geçmişi düşünüyordum. Gözlerimi kapamış zihnimden, gelecek günlerimi geçiriyordum…" (YKA. 8)

Bir gerçeğin edebi metne yansıması sadece olay, kişi, mekân, nesne üzerinden aktarılmaz. Gerçeğin iletilmesinde ve somutlanmasında yazarın kelime dünyasının rolü de oldukça önemlidir. Bu bağlamda Cengiz Dağcı eserlerinde sembolik, metaforik, imgesel düzeyde göndermeler yaparak seçtiği kelimelerle Kırım Türklüğünün hafızasını muhafaza etmeye çalışmış, anılarını yurdundan ayrı düştüğü için kelimelere sabitleyerek muhafaza etmek için bir mekana dönüştürmüş, onun eserleriyle kayıt altına alınan Kırım Tatar Türklüğünün dili, dini, tarihi, coğrafyası kısacası kültürel belleği, milli kimliği zaman ve mekanın ötesine geçerek Cengiz Dağcı'yla beraber anılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla Cengiz Dağcı onların da hatıralarını temsil edip sakladığı ve zamana, mekâna meydan okuduğu için kendisi de müze görevi üstlenerek hafıza mekâna dönüşmüştür.

SONUÇ

Kırım/Tatar edebiyatının en önemli temsilcilerinden olan Cengiz Dağcı'nın *Korkunç Yıllar* ve *Yurdunu Kaybeden Adam* romanları Kırım/Tatar Türklerinin kültürel belleğini diri tutarak hafıza mekân konumuna yükselmiştir. Çağdaş Türk Dünyası kimliğinin inşasına hizmet eden bu romanlar, hem Cengiz Dağcı'nın hayatına hem de bütün Kırım Türklerinin tarihinin en acı hatıralarına ışık tutmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde romanlar hafızayı muhafaza etme, canlandırma, konuşturma gibi işlevler yüklenerek bir nevi müze görevi üstlenmektedir. Her iki roman da Cengiz Dağcı'nın otobiyografisinden izler taşıdığı için onun yaşadığı fiziksel mekânları hafızalarda muhafaza ederek metaforik düzlemde hafıza mekâna dönüştürmekte bu bağlamda yazarın yaratma sürecine katkı sağlayan mekânlar ve bu mekânlara ait bütün unsurlar gerçek-kurgu ikilemi ve zaman kavramları üzerinden okuyucunun zihnine yerleşmektedir. Sadık Turan'la özdeşleşen okuyucu aynı zamanda yazarla da bağ kurarak Kırım Türklerinin yaşadığı trajediyi deneyimlemektedir. Romanda geçen kutsal mekân Tokal Camii din, inanç, huzur, yalınlık, samimiyet göstergesidir. Kırım tarihine şahitlik eden Bahçesaray ise rüya metaforuyla ataya/dedeye, vatana/toprağa sahip çıkılması gerektiğini imleyerek Türklük şuurunu somutlamakta, Sadık Turan'ın insanlık dışı işkencelere maruz kaldığı esir kampları/Kirovgrad-Umman-Ostrova savaşın en karanlık yüzünü açımlamakta, ata kültüne ait destanlar ise kültürel belleğin aktarımı ve canlılığını sağlayarak milli kimlik inşasını görünür kılmakta ve hafıza mekâna dönüşmektedir.

KAYNAKÇA

Alver, Köksal (2013). *Siteril Hayatlar/Kentte Mekânsal Ayrışma ve Güvenlikli Siteler.* Ankara: Hece Yayınları.

Assman, Jan., (2015). *Kültürel Bellek/Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik.* (Çev. Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Atay, Dinçer (2017). "Sadık Turan'dan Sadık Kemal'e Cengiz Dağcı'nın İki Romanında Ortak Türk Dünyası Kimliğinin Yaratımı.", Eskişehir: *Uluslararası Cengiz Dağcı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 42-55.

Awezov, Muhtar (1997). "Kozı Körpeş-Bayan Sulu." (Akt. : Zeyneş İsmail- Ahmet Güngör) bilig- Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 5/Bahar, s.93-106.

Connerton, Paul (1999). *Toplumlar nasıl anımsar?* (Çev.: Alâeddin Şenel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Çonoğlu, Salim (2017). "Mekânın Belleği ya da Mekâna Tutunan Bellek/Şimdideki Hatırlayışlarıyla Sürekliliğini Sağlayan Yazar: Cengiz Dağcı", Eskişehir: *Uluslararası Cengiz Dağcı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 86-91.

Dağcı, Cengiz (2018). *Korkunç Yıllar.*, 24. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

---------------- (2011). *Yurdunu Kaybeden Adam.*, 14. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Halbwaches, Maurice (1980). *The Collective Memory.* Harper Colophon Books: Harper&Row Publishers.

------------------------ (2016). *Hafızanın Toplumsal Çerçeveleri.* (Çev.: Büşra Uçar), Ankara: Heretik Yayınları.

İbrahimova, Liliya (2005). "Çora Batır Hakkındaki Destanların Poetikası Üzerine Bir Değerlendirme.", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, Cilt: V, Sayı 2, s.: 359-364.

Karaarslan, Faruk (2019). *Toplumsal Hafıza/Hatırlamanın ve Unutmanın Sosyolojisi Üzerine.*, İstanbul: Ketebe Yayınları.

Kern, Stephen (2013). *Zaman ve Uzam Kültürü (1880-1918).* (Çev.: Ali Selman), İstanbul: İletişim Yayınları.

Morley, David & Robins, Kevin (2011). *Kimlik Mekânları/Küresel Medya, Elektronik Ortamlar ve Kültürel Sınırlar.* (Çev.: Emrehan Zeybekoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Nora, Pierre (2006). *Hafıza Mekânları.* (Çev.: Mehmet Emin Özcan), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Serpil,Özaloğlu (2017). "Hatırlamanın Yapıtaşı Mekânın Bellek İle İlişkisi Üzerine", *Bir Varmış Bir Yokmuş-Toplumsal Bellek, Mekân ve Kimlik Üzerine Araştırmalar* (Derleyen: Tahire Erman& Serpil Özaloğlu), İstanbul: KÜY Yayınları, s. 13-20.

Smirnova, Nadezhda S. (1997). "Közi-Körpeş Destanının Altay ve Kazak Versiyonları (Karşılaştırmalı İnceleme Denemesi)." (Çev.: Muvaffak Duranlı), *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi Sayı II*, İzmir, s. 267-273.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLI ÖĞRENCİLERİN "ORTAK KELİME"DEN KAYNAKLANAN SESLETİM SORUNLARI

Arzu ÇEVİK
Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi arzu021@gmail.com

Bircan Nazife SELVİ
1turkce1can@gmail.com

Özet

Her dil kendi coğrafyasında gelişirken kelime alışverişine ihtiyaç duymaktadır. Bu bütün dillerin yaşam süresinde kaçınılmaz bir durumdur. Dil sosyal yaşamın bir parçası olarak toplumun kültürel özelliklerini, geçirdiği dönemleri kelimelerinde saklar. Tarihi ve sosyal olgular dildeki kelime sayısını ve çeşitliliğini şekillendirmektedir. Toplumsal hayattaki gelişim, değişim ve alışveriş kelimelerin farklı diller arasında ortak olmasına sebep olmaktadır. Toplumlar geliştikçe alışveriş, komşuluk ilişkileri, din gibi olgular sayesinde diller arasında ortak kelimelere de daha sık rastlanmaktadır. Farsça ve Türkçe coğrafi yakınlık, din, kültürel alışveriş gibi unsurlar sebebiyle ortak kelimeleri söz varlığında barındıran dillerdir. Günümüzde birçok sebeple bireyler farklı dilleri öğrenmek istemektedir. Dil öğrenme sürecinde en önemli unsur hedef dili etkili kullanmaktır. Etkili kullanım ise sık ihtiyaç duyulan sözlü iletişimde gerekmektedir. Konuşma sürecinde yabancı dil öğrenenlerin yaşadıkları problemlerden birisi de sesletim problemleridir. Sesletim problemlerinin bir tanesinin de ortak kelimeler olduğu görülmektedir. Önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri güçleştirmekte bu da öğretimi zorlaştırmaktadır. Bu amaçla çalışmada Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin sesletim problemlerini belirlemek hedeflenmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Özel bir kurumda en az B düzeyinde Türkçe bilen İranlı öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin bir ders saati içerisinde üç dakikalık sürede konuşmaları istenmiş sesletim hataları belirlenerek bir kelime havuzu oluşturmak hedeflenmiştir. Bu kelimelerin sesletimi için özel çalışma gerektiği araştırmanın bulgusudur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Farsça, konuşma sesletim, ortak kelime.

PRONUNCIATION PROBLEM OF IRANIAN STUDENTS WHO ARE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ARISING FROM "COMMON WORD"

Abstract

Every language needs word exchange while evolving in its own geography. This is an inevitable situation in the life span of all languages. As a part of social life, language preserves the cultural characteristics and periods of the society in its words. Historical and social phenomena shape the number and variety of words in the language. Development, change and trade in social life cause words being common among different languages. As societies develop, common words are encountered more frequently among languages thanks to phenomena such as trade, neighborhood relations, and religion. Persian and Turkish are languages that contain common words in their vocabularies due to geographical proximity, religion, and cultural exchange. Today, individuals want to learn different languages for many reasons. The most important factor in the language learning process is using the target language effectively. Effective use is required in the frequently needed oral communication. One of the problems experienced by foreign language learners during the speaking process is pronunciation problems. It is seen that one of the pronunciation problems is common words. Previous learning complicates new learning, which makes teaching difficult. For this purpose, this study aims to determine the pronunciation problems of Iranian students who are learning Turkish as a foreign language in Turkey. The research was designed according to the case study, one of the qualitative research methods. The research group consists of Iranian students who know at least B level Turkish in a private institution. Iranian students who are learning Turkish were asked to speak for three

minutes during a course hour and it was aimed to create a word pool by detecting the pronunciation mistakes. It is the finding of the research that special studies are needed for the pronunciation of these words.
Keywords: Turkish as a foreign language, Persian, speaking, pronunciation, common word.

GİRİŞ

Toplumları millet yapan kültürün temel dayanağı dildir. Dil iletişimi sağlamanın ötesinde duyguda, düşüncede, anlayışta bir olmanın diğer adıdır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 1985). Dil, insanlar arasında köprü vazifesi gören toplumsal ve toplumlar arası bir olgudur. Dil, ait olduğu coğrafyadaki insanların yanı sıra farklı coğrafyadaki insanlar tarafından da kullanılmaktadır. Bundan yola çıkarak bir dilin, yalnızca kendi konuşucuları arasında değil farklı milletten insanlarla dilin konuşucuları arasında da köprü vazifesi gördüğü söylenebilir. Yalnız insanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin de kurallarına uygun olarak kullanılması gerekmektedir ancak bu her zaman mümkün olmamaktadır. Farklı bir dili öğrenen öğrenciler bilerek ya da bilmeyerek ana dillerindeki sesbirimlerini öğrenmekte oldukları dile taşıyarak konuşmayı gerçekleştirmektedirler. Bu durum alanda Karşıtsal Çözümleme Teorisi (iki dil arasındaki sesbirimsel üretimi gerçekleştirmek) ve Belirtisellik Ayrımsama Teorisi (anadil ile diğer yabancı dillerin dilbilgisi yapılarının etkisinin de önemli olması) ile vurgulanmaktadır (Tüm, 2014). Örneğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu durum sıkça gözlemlenen bir durumdur. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğrenme ön bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013). Bu süreçte eski öğrenmeler olumlu ya da olumsuz yeni öğrenmeleri etkilemektedir. Dil öğrenme sürecinde yaşanan aksaklıklardan biri de budur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerindeki hatalarının temel kaynağı hedef dil Türkçedeki seslerin tam olarak ayırdına varamamalarıdır (Karatay &Tekin, 2019). Öncelikli amaçlardan biri de akıcı konuşma olmalıdır. Çünkü hedef dilde meram anlatmak, iletişim kurmak için istekli olmak gerekmektedir. Yabancı dil öğrenirken konuşmaya öncelik verilmesi özgüveni oluşturabilmek açısından önemlidir (Yılmaz & Şeref, 2015). O halde konuşmanın ilerletilebilmesi için yabancı bir dili doğru bir şekilde kullanabilmenin ilk basamağı hedef dildeki ses özelliklerini doğru bir şekilde üretebilmektir (Karatay &Tekin, 2019).

Bir dil öğrenirken kimi zaman kolay kimi zaman zor olmaktadır. Yakın dil aileleri ortak kelimeler barındıran dillerde bu sorun daha fazla yaşandığı görülmektedir. Boylu (2014), öğrenilen dilde öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunları en aza indirebilecek çözüm önerileri sunmak gerektiğini belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaptıkları hataların önceden bilinmesi ve bunların çeşitli sınıflandırmalara "Farslar, Araplar, İngilizler, Japonlar, Almanlar, Kırgızlar, Kazaklar veya (Kara, 2010) tarafından yapılan sınıflandırmadaki gibi "Ortadoğu ve Arap kökenliler, Afrika ve Avrupadan gelenler" şekillerde ayrı ayrı belirlenmesi hiç şüphesiz Türkçenin öğretimini daha etkili yapacak ve ders kitaplarının hazırlanmasında, öğretmen yetiştirmede yol gösterici nitelikte olacaktır (Boylu, 2014). Yabancı dil olarak Türkçenin sesletiminde ve konuşmada karşılaşılan bir başka önemli sorun ise öğretimin genellikle dil bilgisi kurallarına bağlı kalınarak yapılmaya çalışılmasıdır. Çünkü telaffuz, vurgu ve tonlama konuları genellikle dil bilgisi konuları içerisinde, dil bilgisi kurallarına bağlı olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Oysa konuşma, taklit yoluyla kazanılan ve pekiştirilen bir beceridir (Çerçi, 2014). Bu açıdan konuşmanın gelişmesi için iletişimin aktfi olmasına daha fazla duyulmaktadır. Şenel (2006) tarafından yapılan altı gruplandırma (anadil, sesletim yeteneği, dile maruz kaldığı çevre, kişilik ve tutum, yaş ve güdü) hedef dilin dilbilimsel ve iletişimsel boyutuna zenginlik katmaktadır (Akt: Tüm, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bunlar; dillerin farklı ses özellikleri, hedef dildeki bazı seslerin Türkçe öğrenenlerin anadillerinde bulunmaması ve anadilleriyle Türkçenin vurgu özelliklerinin farklı olması sebebiyle öğretilir. Örneğin, Arapçada, "ö, ü, ı," ünlüleri ile “p, ç, j” gibi ünsüzlerin bulunmaması nedeniyle bu sesler, geçtiği sözcüklerde hem ses hem de söyleyiş yönünden doğru sesletilememektedir (Karatay & Tekin, 2019). Türkçeyi farklı amaçlarla, farklı ülkelerde, farklı kültürlerde ve farklı yöntemlerle öğrenen öğrenciler mevcuttur. Örneğin Türkiye’de üniversite okumak, Türkiye’de iş imkânı elde etmek, Türkiye’de yaşamak ve bir Türk’le evlenmek amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenimi boyunca karşılaştıkları pek çok sorun bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin kendi dilleriyle Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklanan kurallarda sıkça yaptıkları yanlışlıkları vardır. Bu duruma örnek olarak Arap alfabesini kullanan İranlı öğrencilerin alfabe farklılığından kaynaklanan yazma problemleri verilebilir. Türkçe yazım kurallarının Arap alfabesiyle yazılan Farsça yazılarda bulunmaması İranlı öğrencilerin sıkça hata yapmalarına sebep olmaktadır. Örneğin İranlı öğrencilerin yazıda ünlü harfi kullanmamaları, Türkçe öğrenimi sırasında öğrenme güçlüğü yaşatan sorunların başında gelmektedir.

İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları problemlerin en başında Türkçe ve Farsçadaki kelimelerin sesletimlerinin farklılığıdır. Öğrenciler ortak kelimelerde Türkçe sesletimi yapmakta zorluk çekmektedir. Bunun en önemli sebebi ileriye ket vurmaktır çünkü öğrencilerin bildikleri bir kelimenin sesletimini farklı yapmaları ilk aşamada oldukça güçtür. Bunun yanı sıra iki dilde de farklı seslerin bulunması da sesletim sorunlarına yol açmaktadır. Örneğin Türkçede ‘’ö” sesiyle sesletimi yapılan bir kelimenin Farsçada ‘’o” sesiyle sesletimi yapılmaktadır. Türkçede bulunan seslerin Farsçada bulunmaması sesletim sorunlarına neden olmaktadır. Bu durum da dil öğrenimi sürecindeki öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir.

Türkçeyi Türkiye’de olduğu kadar İran’da da öğrenen öğrencilerin sayısı oldukça fazladır ancak Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrencilerin dili kullanma alanlarının geniş olması onlara dili daha çabuk öğrenme ve daha doğru kullanma imkânı tanımaktadır. Özellikle de ortak kelimelerin sesletimlerinin doğru öğrenilmesi hususunda öğrenilen dilin coğrafyasında olmak dil öğrenenler için büyük bir avantajdır. Çünkü Türkçeyi İran’da öğrenen ve dili kullanma imkânı sınırlı olan öğrenciler ortak kelimelerin sesletimlerini yapma konusunda büyük sorunlar yaşayacaktır. Bu durumun önüne geçmek için ise Türkçe ve Farsçada aynı anlama gelen ortak kelimelerle farklı anlamlara gelen ortak kelimelerin tespit edilip buna uygun sesletim ve yazma çalışması yapılması gerekmektedir.

Türkçe ve Farsçadaki farklı anlamlara gelen ortak kelimelerin sesletimlerindeki sorunların yanı sıra anlamlarının öğrenilmesi noktasında da ciddî sorunlar yaşanmaktadır. Bazı öğrenciler, sınıf içerinde söz konusu kelimenin kendi dilindeki anlamının doğru olduğu konusunda ısrarcı davranmakta ve Türkçeye karşı bir ön yargı geliştirmektedir. Bu da yabancı dil öğreniminde yaşanacak en büyük sorundur. Çünkü bir öğrenci öğrenmeye çalıştığı dili kabul edip sevmelidir. Aksi bir durumda dili öğrenen öğrencinin öğrenmesinin zorlaşacağı gibi dili öğreten kişinin de işi zorlaşacaktır. Bu da bir süre sonra iki taraf için de yanlış kanaatlere varmaya kadar gidecektir. Yaşanması muhtemel bu durum iki farklı ülkeye mensup bireylerin karşılıklı olarak ülkelerine yönelik yanlış görüşler geliştirmelerine dahi sebep olabilmektedir. Bu gibi durumlarla karşılaşmamak adında iki dilde de ortak olan kelimelerin öğretimine yönelik çalışmalar yapıldığı takdirde hem öğrenen hem de öğreten açısından bir sorunla karşılaşılmayacaktır.

Dil, toplumun ve bireyin ana damarıdır. İnsanlar, dili gücü ölçüsünde düşünür, hayal kurar, eleştirir, okur, yazar ve her alanda kendini geliştirir. Çağımızda ileri ülkeler, dilin gücünü keşfettikleri için her bilim alanında (tıp, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.) dil ve dil öğretimi ile yakından ilgilenmektedirler (Yalçın, 2002:9). Buradan yola çıkarak dilimizi farklı milletlere öğretirken daha sabırlı ve temkinli olan öğreticilere ihtiyacımız vardır.

YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin seslerle ilgili yaşadığı problemleri ve konuşmada yaşadıkları sıkıntıların nedenlerini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Nitel araştırmalar sözel verilerle bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Glesne, 201). Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan durumlarda kullanılan araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada ana dil ve hedef dilde bulunan ortak kelimelerin ne kadarının uygulamaya dönüştüğü dil öğrenme sürecine yansıması tespit edilmeye çalışıldığı için araştırma durum çalışması niteliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İranlılara özel bir eğitim kurumunda öğrenim gören Türkçe öğrenen yabancılar oluşmaktadır. Çalışma grubu seçiminde "ölçüt örneklemesi" tekniği tercih edilmiş, bu ölçüt "ana dili Farsça olması" ve "Türkçe öğreniyor olması" şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesindeki amaç, iki ayrı aileden gelen iki farklı dilin ortak kelimelerinin hedef dilin öğrenilmesine yansımalarını belirlemek şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilerin sözlü ifadede zorlandıkları kelimeler gözlem yoluyla biri ana dili Türkçe diğeri ana dili Farsça olan iki okutman tarafından tespit edilmiş ve günlük hayatta sık rastlanan bu kelimelerin belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma durumlarının incelendiği bu araştırmada ana dilinde olan kelimeler tümevarımsal bir bakış açısıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede önce derslerde gözlem yapılmış, gözlemler doğrultusunda anlamı aynı olan ve farklı olan kelimelerin akıcı konuşmadaki olumsuz etkisi sebebiyle ses kayıtları aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler iki uzman tarafından transkriprt edilerek kelime listeleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzmanlarca ortaya çıkan kodlar birbiriyle karşılaştırılmış, uyum sağlanamayan hususlarda üçünü bir kişinin görüşüne başvurularak uzlaşmaya varılmıştır.

Merriam'a (2013) göre nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak varsayım nesnel bir fenomen olmadığı için geçerlik, güvenirlik yerine ve inanırlık, nakledilebilirlik, güvenirlik, doğrulanabilirlik kavramları kullanılmaktadır. İnanırlık, veri analiz sürecinde iki veya üç kişinin veri yer almasını ve aynı nitel verileri bağımsız analiz ettikten sonra elde ettikleri bulguları karşılaştırmalarını öngörür. İncelenen giriş bölümleri belirtildiği üzere analizi yapan kişiler tarafından bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1.Ünlü Harflerin Sesletiminde Yaşanan Sorunlar:

Tablo 1.

Kelime	Sesletim
Ümit	Umit
Kırk	Kirk
Köy	Koy
Sıfır	Sifir
Yıl	Yil
Ütü	Utu
Gözlük	Gozlük
Sınıf	Sinif
Türlü	Turlü
Takım	Takim

Tablo 1'e bakıldığında "ı" seslerinin "i" şeklinde (kirk, sifir, yil, takim, sinif); "ö" seslerinin "o" şeklinde (koy, gozluk); "ü" seslerinin ise "u" (umit, utu, turlu) şeklinde sesletildiği görülmektedir. Sesletimde yaşanan sorunların başlıca sebebi ise Farsçada "ı, ö,ü" seslerinin bulunmayışıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler bu seslerin sesletimini yanlış yaparak konuşmada anlam bozulmasına sebep olmaktadırlar.

2.Anlamları Aynı Kelimelerde Yaşanan Sesletim Sorunları

Tablo 2.

Kelime	Sesletim
Bülbül	Bolbol
Çadır	Çâdor
Bakkal	Béḡḡâl
Nar	Nâr
Ocak	Ocâḡ
Sincap	Séncâb
Meyve	Mîve
Havuç	Hévic
Kırmızı	Ḡermez
Köfte	Kûfte

Tablo 2’de görüldüğü gibi Türkçe ve Farsçada aynı anlama gelen kelimeler vardır. Bu kelimeler aynı anlama gelmesine rağmen sesletimlerinde farklılıklar meydana gelmektedir. Anlamı aynı olan kelimelerin farklı şekilde sesletilmesi öğrencilerin zihinlerinde karmaşaya sebep olmaktadır. Bazı öğrenciler zihinlerinde var olan şemanın değiştirilmeye çalışılmasına tepki göstermektedir. Öğrenciler sesletimden kaynaklanan farklılığın nedenini sorgulayıp öğrenme sürecini hem kendileri hem de öğretmen açısından güçleştirmektedir. Örneğin Farsçada “ü” sesinin yer aldığı “bülbül”kelimesi öğrenciler tarafından “bolbol” şeklinde telaffuz edilmektedir. Öğrenci “ü” sesini çıkarmada zorlandığı için kelimenin anlamının aynı olmasının arkasına sığınarak kelimeyi doğru olarak sesletmeyi ilk etapta kabul etmemektedir. Bu durum hem hem öğretmen hem de öğrenci için oldukça güç bir durumdur. Öğretimdeki etkileşimin kalitesini düşüren bu durumun önüne geçebilmek için alfabeyi öğretirken öğrencilerin sesi doğru bir şekilde seslettiğinden emin olunmalıdır.

3.Sesletimleri Benzer Kelimelerde Yaşanan Anlam Sorunları

Kelime	Sesletim
Cüce	Cûce
Hindi	Hendî
Sert	Sérd
Şalvar	Şélvâr
Taht	Téḳt
Dost	Dûst
Çöp	Çûb
Kaplama	Ḡâbléme
Fakat	Féḡét
Nazik	Nâzok

Tablodaki kelimelerden de yola çıkarak Farsçadaki bazı kelimelerin sesletim açısından Türkçedeki kelimelerle benzerlik taşıdığını ancak anlam olarak farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu farklılık da öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerin kendi dillerine göre sesletim gerçekleştirirken kelimeleri yanlış anlmada kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin “hindi” kelimesini öğrencinin kabul edip öğrenme süresi, öğrenme sürecini ve öğrencinin motivasyonunu ciddi anlamda etkilemektedir. Örneğin bazı öğrenciler “hindi” kelimesinin kendi dillerinde “bukalemun” olarak bildiklerini ve anlamının “Hintli” olduğunu ısrarla savunmaktadırlar. Öğrencilere “bukalemun” kelimesinin Türkçede bir hayvan ismini karşıladığı söylendiğinde ise öğrencilerin Türkçeye karşı tututumlarının olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi bunun başlıca sebebi ileriye ket vurmaktır. Bu gibi olumsuz durumların önüne geçebilmek için ise ortak kelime listeleri verilerek öğrencilerin zihinlerinde oluşabilecek anlam karmaşasına mahal verilmemelidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçey. Öğrenen yabancı öğrencilerin sesletimde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara sebep olan durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin kendi dillerinde olmayan seslerin (ı,ö,ü) sesletimlerinde sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin ‘’ümit” kelimesinin ‘’umit” olarak sesletilmesi yapılan okuma ve konuşma çalışmalarında sıkça rastlanan bir durumdur. Bu durumun önüne geçmek için öğrencilere Türkçedeki seslerin çıkış noktalarının ve sesletimlerinin doğru bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Daha sonra kendi dillerinde bulunmayan (ı,ö,ü) seslerinin yer aldığı bir kelime listesiyle ya da içerisinde o seslerin bulunduğu kelimelerden oluşan bir metinle sesletim çalışması yapılmalıdır.

Türkçe ve Farsçada aynı anlama gelen oldukça fazla ortak kelime bulunmaktadır. Ancak bu kelimelerin bir kısmı anlam bakımından farklılık göstermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler bu farklılığın sebebini eleştirel boyutta sorgulayıp dil öğretimi sürecinde ders aksamalarına sebep olabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenciler kendi dillerinde olan kelimelerin Türkçede değişmesinin gerekli olup olmadığını kendilerine göre değerlendirip olumlu ya da olumsuz bir tutum içerisine giriyorlar. Yaşanması muhtemel bu olay hem öğretmeni hem de öğrenciyi zora okan bir durum olarak karşımıza çıkıyor. Bu gibi durumların yaşanmaması için aynı anlama gelen kelimelerin liste haline getirilip öğrencilere sesletiminin yapılması ve sesletimdeki farklılıkların iki dildeki seslerin farklılığından kaynaklandığının söylenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin sesletimlerinde gözlemlenen son tespit ise anlamları farklı ama sesletimleri yakın olan kelimelerin öğretim sürecine etkisinin nasıl yansıdığıdır. Öğrenciler farklı anlama gelen ortak kelimeleri öğrenirken savunmaya geçerek Türkçede anlamın neden farklılaştığını sorgulamaya başlıyorlar. Bazı durumlarda ise öğrenciler farklılığın yarattığı anlam karmaşası sebebiyle duygularına yenik düşerek Türkçe hakkında olumsuz eleştiriler yapabilmektedir. Bu gibi olası durumların yaşanmaması için öğrencilere coğrafi yakınlığın dile etkisinin her zaman aynı olmadığı, bazı ortak kelimelerde gerçekleşen anlam değişimlerinin dilde nedensizlik ilkesine bağlı olduğu uygun bir dille ifade edilmelidir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde hedef dilde bolca alıştırma ve etkinliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Hedef dilin yapısı ve doğru sesletilmesi oldukça önemlidir. Karatay ve Tekin (2019), Türkçede vurgunun sonda olmasının Türkçe kelimelerde vurgu hataları yapılmasına kelimelerin sonundaki sesleri yutmalarına bunun anlam karmaşası ya da anlam oluşturma hatalarına neden olduğuna dikkati çekmektedir.

KAYNAKLAR

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen temel seviyedeki iranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks. Vol. 6, No. 2*

Çerçi, A. (2014). *Telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi. Turkish Studies, 9(3), 467-485.*

Ergin, M.(1985). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Engin

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.*(Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). İstanbul: Anı.

Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8 (3), 661-696*

Karatay, H., Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi. Yıl: 5, Sayı:19, Haziran 2019, s. 27-46.*

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel

Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29(2), 255-266*

Yılmaz, İ., Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3 2015 s. 1213-1228.*

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN AKADEMİK OKUMA(C2) KİTAPLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ[1]

Tuncay AYVERDİ
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi. E-posta: tuncayayverdi37@gmail.com

Özet

Anlama becerilerinden okuma becerisi gerek anadil gerekse yabancı dil öğretiminde söz varlığının artırılması, dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemesi yönüyle hem bir öğrenim aracıdır hem de akademik başarıyı etkileyecek merkezi bir noktadadır. Bireyler kendi dillerinin sahip olduğu kelime zenginliğine göre varlıklara anlam yükleyip yorumda bulunurlar. Bu bağlamda her dil özel bir dünya görüşünü yansıttığından yabancı dil öğrenimi yeni bir dünyaya açılan kapıdır. Dilin en önemli yapı taşlarından olan ve barındırdığı birden fazla anlamla karşımıza çıkabilen kelimeler; uzun bir süreci içinde barındıran, söz varlığının önemli bir ögesidir. Bu noktada kültürlerarası bir köprü görevi üstlenen yabancı dil öğretiminde, kelimelerin önemli bir görev üstlendiği bilinmektedir. Son yıllarda gelişen küresel etkileşime bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimine ilginin artığı görülmektedir. Eğitim ve kültürel anlamda etkileşimi sağlayan TÖMER, DİLMER ve yurt dışında sayıları hızla artan YETEM'ler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre dört temel beceriye uygun olarak hazırlanmış Temel (A1, A2), Orta (B1, B2) ve Yüksek (C1) düzey ders kitaplarıyla yabancılara Türkçe öğretim faaliyetinde bulunmaktadır. Belirtilen setler aracılığıyla kelime öğretiminin nasıl ve şekilde yapılması gerektiğine dair çalışmaların varlığı bilinmektedir. Ancak temel iletişim becerilerinin verilmesinin ardından akademik eğitim amaçlı hazırlanmış ders kitaplarının da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ileri düzey(C2) dil seviyesine ulaşmış yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin okuma becerilerine yönelik hazırlanan akademik okuma metinlerinin akademik kelime dağarcığını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda ilgili alan yazın taraması yapıldığında Gazi TÖMER Akademik Okuma metinlerinin C2 seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Buradan hareketle kitapta yer alan 50 akademik okuma metni doküman analizi yöntemi kullanılarak yabancı öğrenicilerin kelime hazinelerine ne şekilde katkı sağlayacağının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Akademik Türkçe, Akademik okuma, Yetkin dil kullanımı (C2), Kelime öğretimi.

VOCABULARY TEACHING IN ACADEMIC READING (C2) BOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXAMPLE OF GAZI UNIVERSITY TOMER

Abstract

Reading skills from comprehension skills are both a learning tool and a central point that will affect academic achievement in terms of increasing the vocabulary in both mother tongue and foreign language teaching directly affecting the development of language skills. Individuals load and interpret meaning according to the wealth of words in their own language. In this context, since each language reflects a special world view, foreign language learning is the gateway to a new world. The words that are one of the most important building blocks of the language and may appear with more than one meaning; it is an important element of vocabulary. At this point, it is known that words play an important role in foreign language teaching which serves as an intercultural bridge. It is seen that interest in learning Turkish as a foreign language increases due to the global interaction developed in recent years. TÖMER, DİLMER and the rapidly increasing number of YETEMs which provide educational and cultural interaction, have been prepared according to four

---

[1] Bu çalışma, 6-8 Aralık 2019 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen, Prof. Dr. A. Halûk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü ve Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

basic skills according to the Common European Framework of Reference for Languages: Basic (A1, A2), Medium (B1, B2) and High (C1)) with Turkish textbooks. It is known that there are studies on how and in which way vocabulary teaching should be done through the mentioned sets. However, after giving basic communication skills, it is seen that there are also textbooks prepared for academic education. In this context, it is thought that the academic reading texts prepared for the reading skills of Turkish learners who have reached the advanced level (C2) language level will enrich the academic vocabulary. In this context, it is seen that there is no study on the contribution of Gazi TÖMER Academic Reading texts to C2 vocabulary level. From this point of view, it is aimed to determine the contribution of foreign learners to vocabulary by using 50 academic reading text document analysis method in the book.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Academic Turkish, Academic Reading, Competent Language Use (C2), Vocabulary Teaching.

Giriş

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan temel bir araç olmasının yanı sıra kendine özgü bir algı dünyasına sahiptir. Çünkü her kavramın zihinde oluşturduğu şekil, duygu ve düşüncenin dillere göre değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Bireyler kendi dillerinin sahip olduğu kelime zenginliğine göre varlıklara anlam yükleyip yorumda bulunurlar. Ayrıca kelime hazinesinin genişliği bireyin anlama becerisini artıracak ve kendini iyi ifade edebilmesini kolaylaştıracaktır. Bir dili konuşurken ve kendimizi ifade ederken kelimelere ihtiyaç duymaktayız. Bu sebeple gerek anadilde gerekse yabancı dilde kelime öğretimi bireylerin anlama ve anlatma becerileri üzerinde önemli bir konumda olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil, bireyin doğduğu yerde konuşulan ve anadilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı olarak sonradan öğrendiği dildir (Zorbaz, 2013, s.159). Her dil kendinde bulundurduğu kavramlarla insanlığın bir bölümünün tasarlama biçimini ele alarak özel bir dünya görüşünün yankısıdır. Bu noktada yabancı dili öğrenmek bireye yeni görüş açıları kazandırır, görüş açılarını zenginleştirir (Akarsu, 1998, s.63-64). Bu bağlamda eğitim ve kültürler arası bir köprü vazifesi üstlenen yabancı dil öğretimi adeta farklı bir dünyaya açılan kapıdır. Küresel etkileşime bağlı olarak artan sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeler birçok dilin yanı sıra Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimini hızlandırmıştır. Türkiye'de vakıf ve devlet üniversitelerine bağlı olarak Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ve DİLMER adı altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleşmektedir. Ayrıca yurt dışında hizmet veren Yunus Emre Enstitüleri (YETEM) Türkçenin dünyanın birçok ülkesinde tanıtılıp öğretilmesine hizmet etmektedir. Bu hizmetler kapsamında yabancı dil olarak Türkçe; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni esas alınarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerinin gelişimi yönünde seviyelere göre öğretilmektedir. Bu amaçla hazırlanmış kitaplar ve eğitim setleri öğrencilere dil öğretimi kazandırırken Türk kültürünün tanıtılması noktasında da büyük bir öneme sahiptir.

Coğrafi ve kültürel şartlar altında uzun bir tarihi sürecin sonucunda meydana gelen dil, sosyal bir varlıktır. Bu noktada içerisinde bir milletin kültürünü ve söz varlığını taşıyarak tarih boyunca geçirdiği süreçleri kendi içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla "*bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir.*" (Aksan, 1996, s.11). Bu bağlamda bir dilin en önemli yapı taşlarından olan ve barındırdığı birden fazla anlamla karşımıza çıkabilen kelimeler; uzun bir süreci içinde barındıran, söz varlığının önemli bir ögesidir.

Kelime üzerine birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. En genel ifadeyle: "*dildeki bağımsız ve anlamlı her bir birim*"(Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M., 2005, s. 297) şeklinde tanımlanmıştır. Bununla birlikte kelime öğretimi konusunun da hem anadil öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Anadil olarak Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin gelişmesi için yaşa uygun kitaplar ya da temel eser serileri oluşturulduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de seviyelere uygun metinlere yer verilmesi gerektiği düşünülebilir. Çünkü dil etkinliklerinin ve kelimelerin yoğun olarak işlendiği bağlamlar sıklıkla metinlerdir. *“Belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem”* (CEFR, 2013, s. 13) olarak tanımlanan metinlerin en küçük anlamlı birimi sözcüklerdir. Sözcükleri tanımak ve anlamak metnin vermek istediği iletiyi anlama noktasında fayda sağlayacaktır. Bir metinde geçen kelimeleri doğru okumak ve anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak tek başına yeterli değildir. Kelimelerin anlamlarına uygun metinlerde bulunması okunacak diğer metinlere ve yer alacak sözcüklere karşı bilinç oluşturması beklenmektedir. Karatay (2004, s.23); sözcükler anlamın küçük parçaları olduğundan onları sözlükteki anlamları ile öğrenmek yerine cümle içindeki anlamıyla öğretmek daha faydalı olacaktır. Çünkü bir kelimenin anlamı cümledeki yerine veya metindeki işleniş rolüne göre farklı anlamlar kazanabilmektedir (akt. Büyükikiz ve Hasırcı 2013). Bu noktada gerek anadil gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin önemi inkâr edilemez. Öğrencilere düzeylere göre seçili metinler aracığıyla okuma etkinliği yaptırılmasının hem kelime bilgisi hem de diğer temel becerilerin gelişimi noktasında fayda sağlayacağı düşünülebilir. Zamanla kendinde artan bir kelime hazinesi ve buna bağlı olarak gelişen anlama gücünü fark eden öğrencinin akademik olarak başarısının artacağı ve kaygısının da azalacağı beklenmektedir. Bu bağlamda akademik dil ve akademik Türkçe eğitiminin de verilmesi yararlı olacağından söz edilebilir.

Akademik dil günlük dilde olduğu gibi bilindik konular, bilindik sözcükler ve somut ifadelerden farklı olarak bilinmedik, karışık ve derinlemesine ele alınan konulardan oluşabilmektedir. Ayrıca soyut bir dille teknik terimler, jargon ve çok heceli kelimeler kullanılarak cümleler daha uzun ve birleşik yapılandırılmaktadır (Tompkins 2009, s.14’ten aktaran Tok, 2013, s. 3). Gündelik dilden farklı olan akademik dil, ders materyallerindeki özgün ve kurma metinlerden farklı düzeyde bilgi, kelime ve ifadeyi yansıtmaktadır. Anlaşılacağı üzere öğrencilere kelimeler öğretilirken metinlerde düzeye uygun terim ve ifadelere yer verilmelidir.

Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçeve Metni incelendiğinde dünyadaki dilleri ve dil öğretim sistemlerini içine alan, dil becerilerinin ortak bir paydada öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve yetkin (C1-C2) dil kullanımı şeklinde seviyeler becerilere göre alt seviyelere bölünmüştür (CEFR, 2013). Bu sayede ortak standartlar etrafında eğitim-öğretim yapılması ve yeterlik düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan ders kitapları ve eğitim setleri üzerinde yapılan çalışmalarda düzeylere göre kelime seçimi ve kelime öğretiminin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği ile ilgili çalışmaların (Göçen, 2016; Baş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Barın, 2003) yapıldığı görülmektedir. Bu durum kelime öğretiminin üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe eğitimi almak için gelen öğrenicilerin kur tanımlarına bağlı olarak temel iletişim amaçlı eğitimlerinin verilmesinin ardından akademik amaçlar doğrultusunda da Türkçe eğitimin verilmesi gerekmektedir. Akademik Türkçe öğretimi öğrencilerin Türkiye’deki eğitim hayatlarında karşılaşacakları Türkçenin öğretimi olarak tanımlanmıştır (Tüfekçioğlu, 2018, s. 1). Ayrıca Türkiye Maarif Vakfının hazırlamış olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının genel amaçlarına bakıldığında akademik Türkçeye ilişkin ifadelerin de yer aldığı görülmektedir:

1. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanması,
2. Türkçe söz varlığını zenginleştirmesi,
3. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmesi,
4. Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi
5. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Maarif Vakfı, 2019).

Anlaşılacağı üzere akademik Türkçe öğretiminin, öğrenicinin akademik boyuttaki başarısına katkı sağlayacağı ve dolayısıyla belli kavramları, alana özgü terimleri ve çeşitli ibareleri öğrenmelerini kolaylaştıracağı beklenmektedir. Günlük konuşma dilinde aktif olarak çok fazla kullanılmayan bu tür ifadelere bilgi değeri taşıyan akademik metinlerde daha sık rastlanmaktadır. Yabancı bir dilde düşüncelerin akademik olarak anlaşılması ve aktarılması noktasında ileri düzeyde kelime hazinesine sahip olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda akademik dil seviyesine (C2) ulaşmış yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin akademik kelime hazinesinin gelişmesi noktasında akademik okuma metinleri önemli bir öğretim aracı olarak görülmektedir. Bu sebeple akademik okuma metinlerinin önemi üzerinde durulması gerekmektedir.

Akademik Okuma Metinlerinde Geçen Kelimelerin Sınıflandırılması

Kelime öğretiminde hangi kelimelerin nasıl ve ne şekilde öğretilmesi gerektiği noktasında birbiri ile örtüşen çalışmalar olsa da henüz bu konunun açıklık kazanmadığı görülmektedir. Bu noktada kelime öğretimi ile ilgili farklı yöntem ve yaklaşımları içeren çalışmalarda, hedef kelimelerin üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir. Yıldırım vd. (2011, s. 1536); kelime bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisini metin türleri bağlamında inceledikleri çalışmada, öyküleyici metni anlamayla orta düzeyde, bilgilendirici metni anlamayla ise yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya konulmuştur. Anlaşılacağı üzere öğrenci düzeyi ve metnin özellikleri hedef kelimelerin seçiminde etkilidir.

Ayrıca metinle uyumlu olarak bir tema etrafında dönen kelimeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir tema etrafında dönen kelimeler, paylaşılan bir konusal kavrama ve bilişsel ilişkilendirmeye bağlı olarak birlikte gruplanan kelimelerdir. Bu kelimeler aynı söz dizimsel özellikleri paylaşmayabilir. Bu teoriye göre hedef bilgi ve hedef bilgiden önce veya sonra öğrenilen diğer bilgi arasındaki benzerlik arttıkça, hedef bilginin öğrenme zorluk derecesi de artar (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012 akt. Demirel, 2013, s. 289). Buradan hareketle akademik okuma metinleri birer bilgilendirici metin olduğundan hedef kelimelerin belirlenmesinde hedef bilgi ile benzer seçimlerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Gündelik dilden farklı olan akademik dil, ders materyallerindeki özgün ve kurma metinlerden farklı düzeyde bilgi, kelime ve ifadeyi yansıtmaktadır. CEFR'de akademik dil, yetkin dil kullanımı seviyesi altında C2(*Mastery*) olarak verilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde Gazi TÖMER Akademik Okuma metinlerinin C2 seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ileri düzey için kullanılan akademik Türkçe kitaplarından Gazi TÖMER'in hazırlamış olduğu akademik okuma kitabı kelime öğretimi ve metinlerin CEFR C2 kazanımlarına uygunluğu bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmamızda şu alt sorulara cevap aranmıştır:

1) Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabındaki metin sayısının temalara dağılımı ne şekildedir?
2) Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabındaki metinlerde belirlenen hedef kelimeler ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sayısı kaçtır?
3) Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabındaki metinlerin C2 kazanımıyla uygunluğu ne düzeydedir?

Sınırlıklar

Bu çalışmanın araştırma konusu yabancı dil olarak Türkçe akademik okuma kitaplarının kelime öğretimi bağlamında incelenmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla özel ya da tüzel kurum veya kurumlarca hazırlanmış pek çok akademik okuma kitabı bulunmaktadır. Bunların arasından Gazi TÖMER tarafından hazırlanmış olan "*Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I(Okuma)"* kitabı tercih edilmiştir.

YÖNTEM

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, incelenen uluslararası öğrenciler için Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabı kelime öğretimi açısından "doküman analizi yöntemi" kullanılarak incelenmiştir. Doküman incelenmesinde temel amaç, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir yöntem olarak kullanılabilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada seçilmiş olan Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabında yer alan hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sınıflandırılması yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi açısından ele alınmış ve metinlerin programa uygunluğuna bakılmıştır. Bu yönüyle genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmaya çalışılmıştır.

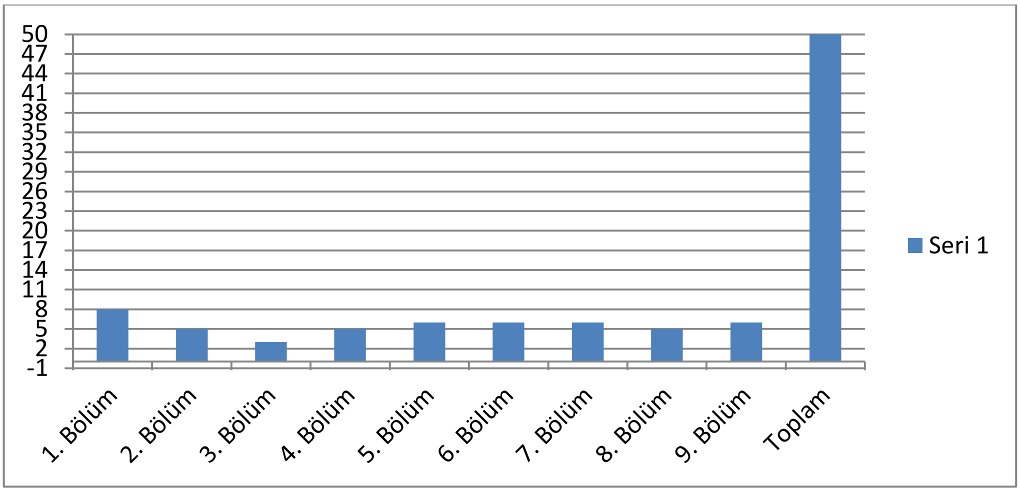
Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin ya da kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılabilmektedir. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 250-251). Temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir.

Bulgular ve Yorum

1. **Gazi TÖMER Akademik Türkçe I Kitabındaki Toplam Metin Sayısının Temalara Dağılımı**

Tablo 1: Okuma Metinlerinin Temalara Göre Dağılımı



Kaynak: Gazi Tömer Akademik Türkçe I(2017)

Görüldüğü üzere Gazi TÖMER Akademik Türkçe okuma kitabında bölümler arasındaki metinlerin dağılımında büyük bir fark görülmemektedir. 1. bölüm 8, 2. bölüm 5, 3. bölüm 3, 4. bölüm 5, 6. bölüm 6, 7. bölüm 6, 8. bölüm 5, 9. bölüm 6 metinden oluşmak üzere toplamda 50 okuma metni yer almaktadır.

Bölümlerin her birinin kendi içerisinde gruplandırıldığı ve belli bir temayı teşkil edecek şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca kitaptaki metinlerin bilimsel özelliklerine bakıldığında bölümler arasında fen bilimleri ve sosyal bilimler şeklinde ayrım yapılmamıştır. Bu konu hakkında alınan uzman görüşüne göre, öğrencilerin hangi meslek grubunu tercih edeceği bilinmediğinden akademik boyutta hem sosyal bilimlere hem de fen bilimlerine ait metinler karma olarak verilmiştir.

2. Gazi TÖMER Akademik Türkçe I Kitabındaki Metinlerde Belirlenen Hedef Kelimeler ve Bir Tema Etrafında Dönen Kelimelerin Sayısı

Çalışmanın bu kısmında genel bir kelime sayısı ve kelime sıklığı üzerinde tespit yapılmaksızın metin içindeki her bir özel konu başlığı altında belirlenen hedef kelimeler ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sayıları verilmiştir. Mevcut sayılar etrafında her iki grubun söz varlığına da bakılmış olup yardımcı fillerle oluşturulan kelimelerle deyimlerin sayısı da tespit edilmiştir. Bu noktada metinlerin söz varlığı yönüyle de zengin olduğu söylenebilmektedir.

Bunun yanı sıra metinlerin sosyal bilimler ve fen bilimleri kategorileri altında sınıflandırılabileceği anlaşılmış böylece farklı disiplinlerin metinlerde işlendiği görülmüştür. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

I. BÖLÜM

A. DİL

1. Metin: İki Dillilik (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: İfade et-, zorunluluk, aşama, etnik(5), zemin hazırla-, empati, gözlemle-bilişsel, zihinsel, kıyaslamak, maruz kal-, dizge(4), bunama(2).

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: dil(7), iki dillilik(14), ana dil(2), resmi dil, tek dilli(2), sez dizgesi(4), soyut düşünme, problem çözme, akademik başarı.

2. Metin: Çeviri Programları Dilleri Yok Eder Mi? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: Oran(3), tercih et-, algı, bunlar, düzey, sistem(2), sıralanış(2), vakıf ol-, bu yüzden, yüklemek, yapay(2), işle-, yorum, girdi.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: Dil bilgisi(3), yabancı dil(4), çeviri programları(4), dil ailesi(3),yapay zekâ(2), bilgisayar(6), çeviri(6), yorum yap-, çıkarımda bulun-, başarı(6), dil(12), tespit et-.

3. Metin: Beyin Hakkında Neler Biliyoruz? (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: zırh, operasyon, kafatası, lokalizasyon, cerrah, sancı, simetrik, asimetrik, vurgu, tonlama, fonetik, sentez

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: beyin (24), düşünce (4), sol yarımküre, sağ yarımküre, mantıksal düşünme sebep sonuç ilişkisi dil(11), nöron, nörolojik, linguistik, telaffuz et-, tespit et-, mantıksal, analitik.

B. EĞİTİM

4. Metin: PISA Sonuçlarının Değiştirdiği Eğitim Politikaları (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: Kuramsal, anahtar, unsur, hizmet içi eğitim, açık ara, altında yat-, reform, müfredat, kurum, küresel, kıyaslamak, gerilemek.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: bilim adamı, eğitim sistemi, eğitim politikası, zorunlu eğitim, okuma- yazma, öğretmen, akademisyen

5. Metin: Dâhilerin Okulu Enderun (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: kurum, yer ver-, dört bir tarafına yayıl-, zihniyet, kuşaktan kuşağa aktar-, ayakta kal-, dikkat.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: Acemi Ocağı, Enderun Mektebi, Türk kültürü, medrese(3), eğitim(16), mektep(3), matematik(2), tarih(2),edebiyat(2).

C. İLETİŞİM

6. Metin: Osmanlı'da Elçilik (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: dokunulmazlık, iktisadi, bunlar, casusluk, sefer, istihbarat, hususi, sarf et-, izlenim, onlar, azami, bu konu.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: diplomatik(4), ilişki (5), elçi (16), elçilik (4), ülke, devlet (9), müessese, siyasi, iktisadi, statü (2) hediye, müzakere et-, güç gösterisi, izlenim bırak-, müessese.

7. Metin: Reklamların Sınırı Olmalı Mı? (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: tüketici(5), talep, etik, slogan, manken, kandırmak, bilinçaltı, istismar et-(2), imrendirmek, etnik, güldürü.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: reklam (9), reklamcı (7), tüketici (5), ürün (5), istek (3), bilinçaltı, hayal gücü, etik (3), afiş (2), firma (3), imge, fotoğraf.

8. Metin: Belgesel Filmler ve Gerçeklik (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: belge, arşiv, vücut bul-, yorumla-, etkinlik, irdelemek, bellek.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: belgesel (15), film (11), kurmaca(7), film(11), belge, sinema(6), toplumsal(4), yaklaşım(2), imaj.

II. BÖLÜM

A. TABİAT

1. Metin: Tropikal Yağmur Ormanları (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: gizem, nadir, tedavi, el değmemiş, kesif, yabani, parazit, nüfuz et-, girift, kurak(2), istila, felaket.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: bitki(8), tropik(6), ağaç (11), yağmur ormanları(9), dünya (2),yeşil (3), nem, tropik hastalık, ekolojik sistem, sarmaşık, tropik kuşak.

B. İNSAN

2. Metin: Ya Sizin Aileniz? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kurum(3), gelenek, süreç, yükümlülük, erk, ataerkil, irade, yürümek, katı.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: evlilik(2), sosyal(4), aile (26), tek eşlilik(2), çekirdek aile (4), geniş aile (6), çift, aile reisi, çok eşlilik, adil.

3. Metin: Gençleri Bekleyen Tehlikeler Giderek Büyüyor sorunlarla Boğuşan Gençler (Sosyal Bilim)

Hedef kelimeler: kasıtlı, depresyon, olgunlaşma, bilinçsiz, sömürü, anoreksiya nevroza, atlat-, verimli.

Tematik kelimeler: genç(12), sorun(6), aile(3), intihar(8), çelişki, rahatsızlık, karşı karşıya kal-, boşanma(2).

C. GÖÇ

4. Metin: Göçün Anatomisi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: asgari, zerre, basınç, keskin, dalga, haşere, kıtlık.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: göç (12),göçmen kuşlar (5), kuş (20), pusula, termal(5).

5. Metin: Beyin Göçü (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: beşeri, sermaye, ihraç et-, dönüşüm, istikrarsızlık, ithal et-, kalkınma, iş birliği, aktarım, kalifiye, bilinçli, politika.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: beyin göçü(5), göç(5), göç ver-(3), uluslararası(4), kalkınma(2), oran(2), teknoloji(2), ekonomik(3), bilim adamı, gelişmiş ülke, hayat standartları.

III. BÖLÜM

A. SÖZLÜ KÜLTÜR

1. Metin: Antropoloji (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: ırk, adamak, gönderme, perspektif, ekoloji, direnç, yoğunlaşma, türetmek, küreselleşme.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: antropoloji(13), kültür(2), gelenek, kültürel(8), antropolog(3), ekol, halk bilimi, toplum, yerli halk, halk kültürü, küreselleşme, ilkel, etnoloji, anatomi, fizyoloji, linguistik.

B. TAKVİM

2. Metin: Takvimden Karaktere (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: boy

Tematik kelimeler: takvim, gök cisimleri, hayvan adları, zaman, totemizm

3. Metin: Zamanın Önemi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kaynak, evrensel, idrak, tezahür et-, yaklaşım, eş değer, algıla-, yatırım, odaklan-, muhafazakâr, müsamaha.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: zaman (43), geçmiş (6), gelecek (6), toplum (14), yatırım, göçmen, evrensel, monokronik(2), polikronik(2), vakti boşa harca-, vakit nakittir, zaman kolla-,zamanın dışında kal-,

IV. BÖLÜM

A. KİŞİSEL GELİŞİM

1. Metin: Kuantum Fiziği ve Düşünce İlişkisi (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: spektrum, varsayım, olasılık, bilinç, strateji, spekülatif, mistisizm, neoplatonik.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: kuantum fiziği (11), Newton, ilişkilendirici düşünme (4), birleştirici düşünme(6), sinir ağları (3), sinir hücreleri (2), zihin (3). sosyal bilimler.

2. Metin: Duygusal Zekâ Gerçeği (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: etkileşim, zihni, rasyonel, garantilemek, çığır aç-, empati, nezaket, fevri, vaka, kuram.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: duygusal zekâ (14), zihin (3), beyin(7), anlama, kavrama, analiz, sentez, akıl zekası (3), öz duygu, öz güdülenme, etik.

B. TEDAVİ YOLLARI

3. Metin: Kontrol Merkezi (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: bünye, hacim, salgılanma, istemli, irade, lif, omurilik, tümör, doku, dolaşım, kanser, yayılma, uyuşma.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: sinir hücreleri(2)), kontrol merkezi(2), sinir sistemi, beyin(22), tümör(2), kafatası(2), radyasyon(3), tümör(8), tedavi(3), kemoterapi(2), hasta(4), hücre(7), vücut(12), kontrol altına al-.

4. Metin: Tamamlayıcı ve Alternatif Tıp (Fen Bilimleri)

Hedef Kelimeler: Alternatif, bağışıklık, semptom, maliyet, saptan-, terapi, konvansiyonel.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: alternatif tıp(11), tamamlayıcı tıp(3), hastalık(8), tedavi(13), bilimsel tıp, tıbbi, tedavi et-(2).

C. VİRÜSLER

5. Metin: Virüslerin Savaşı (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: kitle, bakteri, bulaştır-, leş, salgın, ceset, virüs(7), bitkinlik, bağışıklık, viral, bilinçli, masum.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: hastalık(15), labaratuvar(4), virüs(7), salgın hastalık, bağışıklık sistemi.

V. BÖLÜM

A. EĞLENCE

1. Metin: Adrenalin Tutkusu (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: bağımlılık, silsile, olağanüstü, tetikle-, süreç, boca et-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: heyecan(10), hormon(6), insan(12), adrenalin(10), dopamin(2), korku(2), mutluluk(2), zevk(2), stres(7), salgıla-(3), zevk al-.

2. Metin: Halk Dansı (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: etnik müzik, derleme, geleneksel, sıçrama, bereket, doğurganlık, ezgi, kur yap-, meydan dansı, bayram, uğurlama, karşılama.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: halk dansı(11), halk oyunları(3), halk(17) dans(24), müzik(4) çift(2), eğlence (3). 7

B. OYUN

3. Metin: Bilgisayar Oyunları (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: konsol, çevrim içi, düşsel, klan, muhakeme, tezat, vicdan, körel-, ağır bas-, duyarlılık, dönüt, törpülemek.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: oyuncu(7), çocuk(10), oyun oyna-(6), bilgisayar oyunları(21),strateji oyunları, alışkanlık, eleştirel düşünme, internet, meydan okuma, hiperaktif, depresyon,

4. Metin: Çocuk Oyunları (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: didinmek, körebe, kalıntı, yadsı-, etnolog, tekerleme, içtenlik, cümbüş, vasıf, aşılamak.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: çocuk oyunları(19), çocuk(13), oyun(14), bilgisayar oyunları, vakit geçir-, problem çözme, öz yönetim, gelenek, kültürel(5), çocuk tekerlemeleri, oyun terimleri, halk bilimci.

C. VÜCUT

5. Metin: Futbolun Tarihçesi ve Türkiye'de Futbol (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kanıt, rekabet, karma, kaide, bağımsız, kapsamlı, taraftar.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: futbol (30), oyuncu (4), oyun (7), top (7), kural (8), takım (11), futbol kulübü, futbol takımı (2).

6. Metin: Suyla Gelen Mucize (Fen Bilimler)

Hedef Kelimeler: rivayet, metabolik, atık, hasar, vitamin, mineral, sindir-, felç, pıhtılaşma, eklem, bellek, kas.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ölümsüzlük(4), rivayet(4), efsane(3),hayat suyu(ab-ı hayat), Hızır, İlyas, peygamber, su(20), balık(4).

VI. BÖLÜM

A. AYAKLANMALAR

1. Metin: Büyük Ruh Yahut Gandhi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: ayrımcılık, maruz kal-, toplu gösteri, bağlılık, başkaldırı, kamuoyu, uzlaşma, direniş, rol oyna-, radikal.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: felsefe(6), pasif direniş(4), şiddet(4), Gandhi felsefesi, Gandhi, sömürge, Hindistan, bağımsızlık.

2. Metin: Fransız İhtilali (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: cebir, mutlakıyet, yetki, burjuva, sorumluluk, soylu, ruhban, yoksun, senyör.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: hak(6), ihtilal(11), Fransız İhtilali(5), egemenlik(2), millet(3), özgürlük(3) temsilci(4), demokrasi(2), halk(9), meşrutiyet, devlet(12).

B. FELAKETLER

3. Metin: Depremlerin Habercileri ve Jeofizik: Haberci Canlılar ve Jeofizik İşaretler(Fen Bilimler)

Hedef Kelimeler: rejim, anomali, sismoloji, epiasantr, pörsüt-, akım, manyetik, mıknatıs, fay, kehanet, gerilim, püskürme, tektonik.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: deprem(24), elektrod(2), elektromanyetik alan(6) yılan balıkları, ipek böcekleri, parametre.

4. Metin: Yüzyılımızın Temel Sorunlarından Biri: Buzulların Erimesi (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: atmosfer, salınım, heyelan, kuşak, tetiklemek, kütle, etmen, fiyord, gel git, beton.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: Buz küre, Kuzey kutbu, güney Kutbu, gaz, sıcaklık(3), atmosfer(2), buzul(13), yeryüzü(3), okyanus(4), afet, küresel ısınma, deniz seviyesi.

C. ÖLÜMLER

5. Metin: Planlı Ölümler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: ifade, kargaşa, sürüklemek, darbe, menfaat, birincil, emel, tahammül, fedai, mürit.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: suikast(11), suikastçi(4), ölüm(6), cinayet(3), cana kıy-, göze al-, hedef, kurban git-, hançerlemek

6. Metin: Cenaze Törenleri ve Defin İle İlgili Gelenekler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: esrarengiz, alışılagelmiş, statü, mevta, egzersiz, adım, defnet-, süregelmek, kalıntı, ceset, tahsis et-, tabi tut-, ritüel.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ölüm(6), tören(15), cenaze(5), ölü(11), ruh(2), tabut(7), kül(3), rahip(4), Budizm, ölümsüz kılmak, mumyalamak, ziyafet.

VII. BÖLÜM

A. ENERJİ

1. Metin: Yenilenebilir Enerji Kaynakları (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: girdi, rezerv, varil, santral, sera gazları, ekolojik denge, yer kabuğu, kayaç, hazne, sanayi, temin.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: jeotermal enerji(3), hidrolik enerji(2), yenilenebilir enerji kaynakları(5), fosil yakıtlar(5), yer kabuğu, iklim değişikliği(3), petrol(3), gaz, buhar, dünya(3), üretim(5), tüketim (2), türbin(2).

2. Metin: Nükleer Santraller Zararlı mı? (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: veri, nötron, teori, reaksiyon, beslemek, zincirleme, türbin, pervane, radyoaktif, engelle-, termik.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: atık, atom(2), radyasyon(3), reaktör(8), reaksiyon(4), dünya(3), soğuk savaş, nükleer enerji, nükleer santral, termik santral, bilim adamı, ısı reaktörü, atom bombası.

B. UZAY

3. Metin: Galaksiler ve Samanyolu (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: gök ada, sarmal, kütle, evren, yarıçap, uzay, kara delik, samanyolu(3), konum, diyagram, tayf, kızılötesi kameralar.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: gök cisimleri(4), süt yolu, kızılötesi, karanlık madde, güneş sistemi, gözlem aygıtları, yıldız kümesi, kütle çekimi(5), galaksi(34), gökyüzü(4), yıldız(11), yıldızlararası (2), uzay(2), küme.

4. Metin: Uzaya Gitmek Ayağa Mı Düşüyor? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: mekik, kazara, tekel, roket, kapasite, işbirliği, sözleşme, epilepsi, yer, irtifa.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: uzay seyahati (6), uzay turizmi (3), uzay üssü, uzay yolculuğu (3), yer çekimi, uzay roketi (2), teknoloji (2), uçak (3), uçuş (2), uzay (4), öncülük et-, NASA, astronot, özel sektör.

C. TEKNOLOJİ

5. Metin: 2014 Yılının En İyi 25 İcadı (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: seri, ütopik, iletken, zincirlen-, inşa et-, lütuf, skandal, türev, pelerin, fütüristik, mahkum.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: uçan kaykay (5), sihirli halı, kablosuz (3), bilim adamları, telefon (5), elektrikli araba, işaret dili (2), dijital sanat.

6. Metin: Bir Araştırma: Gençlerin Sanal Alanı Kullanım Tercihleri ve Kendilerini Sunum Taktikleri (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: sanal, kuşak, toplumsallaşma, deneyim, biçimlen-, girdi, yüzleş- ,kurgusal, dürtü, yorumsama, istendik, muhatap, tutarlılık.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: teknoloji(3), genç(4), imaj(3), ego(2), tekno-kültür, öz imaj, empati.

VIII. BÖLÜM

A. MEDENİYETLER

1. Metin: Hititler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: arşiv, mabed, sur, potern, sfenks, safha, unvan, kurs, kavim.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: tanrı(6), tanrıça(3), tapınak, halk(2), kral(5), çivi yazısı, dil(2), Mezopotamya, uygarlık, Gök Tanrı.

2. Metin: Ahilik Teşkilatı (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: veli, sızlanmak, hiyerarşi, teşebbüs, nizam, odak, velinimet, kethüdar.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ahilik(9), ahi(7), esnaf(3), kurum(3), kuruluş(2), toplum(4), teşkilat(2), usta (3), sermaye, kazanç(2), sivil toplum, kuruluş, meslek erbabı, kültür mirası, sendika, oda.

B. İNSANLIĞI ETKİLEYENLER

3. Metin: Platona Göre İnsan, Ahlak ve Devlet Düzeni (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: mahkûm, erdem, sığınak, ölümsüzleş-, sığınak, anlayış, giriş, zanaat, konumlan, ibaret.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: ütopya(2), filozof(2), doğruluk(2), erdem(2), adalet(2), düzen(3), soy(2), devlet(5), toplum(6), Platon, ideal, siyaset, site(13), sınıf(3), adil.

4. Metin: Tıbbın Hâkimi: İbn-i Sina (Fen Bilimler)

Hedef kelimeler: pir, hafıza, disiplin, avam, havas, aydınlat-, kuram, hükmet-tanın-, patoloji.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: cerrahi(2), tedavi(3), felsefe(4), eser(6), kitap(5), hastalık(2), mikrop(2), ilim (2), tıp fakültesi, tıp âlimi, ansiklopedik, hekimlik, disiplin, tıp hocası, deney, kuram, pozitif bilimler, zekâ, hafıza.

C. MİMARİ

5. Metin: Gökdelenler (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: faaliyet, inşa et- ,yürüt-, yatırım, yoğunlaş-, kentleş-, olanak, destek al-, kaplama, malzeme, havalandırma, vinç.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: barınak(2), gökdelen(11), çelik(5), asansör(4), bina(2), vinç(3), ev(2), iskelet (3), monte et-, icat et-, kat, mimar, kent, yapı(8), inşaat, plaza, mimari(2), metal, beton, kiriş, kolon.

IX. BÖLÜM

A. EKONOMİ

1. Metin: Yoksulluk ve Açlıkla Mücadele Sürüyor (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: kalkınma, yatırım, kökten, üretkenlik, geçin-, risk, vaat, eşitsizlik, sekte, kırılgan, mahrum, kayıt dışı.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: yetersiz beslenme(8), hedef(2),yoksulluk(19), açlık(8), dünya(4), çocuk(4), politika, istihdam et-, ekonomik kriz, özel sektör, sivil toplum, açlık çek-(2), sorun(4), kalkınma (2), rapor(4).

2. Metin: Yeni Ekonominin Toplumsal Ekonomik ve Teknolojik Boyutları (Fen Bilimleri)

Hedef Kelimeler: mikro, makro, sahne ol-, bloklaş-, bileşim, obje, bit, dinamik, molekül, çıktı, eskit-, bulanıklaş- .

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: küreselleşme(2), ekonomi(8), ekonomik(5), tüketici(3), üretici(3), sektör(4), ürün(6), yeni ekonomi(17), bilgi ekonomisi(2), dijital ekonomi, medya(2), kontrol et-, veri, kod, format, veri(2), inovasyon(yenilikçilik)2, enformasyon, müşteri, telekominikasyon, ekonomi, tekonomi, e-ekonomi, serbest piyasa, dijital ekonomi.

B. YÖNETİM ŞEKİLLERİ

3. Metin Monarşi Mi, Cumhuriyet mi? (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: veraset, intikal et-, hükümet, yasama, yürütme, yargı, adalet, rejim, irade, yasa, meşruti, mutlakıyet, ihtilal, benimse-, tarihe karış-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: cumhuriyet(12), monarşi(8), hükümdar(4), demokratik(4), mutlak monarşi(2), meşruti monarşi(2), yönetim şekli(5), millet meclisi, siyaset bilimci(2), devlet başkanlığı(2), vatandaş(4), rejim(10), devlet(3), özgürlük(5), hak(7), despotizm(2), Avrupa kıtası(5), Bolşevik İhtilali, teminat altına al-, ele geçir-, anti-, demokratik, ülke(11), milli birlik, parlamenter sistem.

4. Metin: Egemenlik ve Demokrasinin Temsili (Sosyal Bilimler)

Hedef Kelimeler: mutlak, soylu, egemenlik, niteliksel, vasi, başkaldır-, yasama, yargı, anayasa, delege, esas ol-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: demokrasi(13), egemenlik(3), halk(3), hak(3), özgürlük(4), başkan(2), başbakan(2), anayasa(6), millet(2), hükümet(2), seçim(3), eyalet(2), kölelik(3), delege(3), koloni(3), sistem(3), bağımsız ol-, başkanlık et-, parlamenter sistem, temsil et-(4), halk oylaması, yasa dışı, iktidar, parti, feodal sistem, parlamento, işçi sınıfı.

C. KORSANLAR

5. Metin: Dünden Bugüne Korsanlar (Sosyal Bilimler)

Hedef kelimeler: gösteri, terörizm, mürettebat, saldırı, hasar, yağmala-, temsil, fidye, seyret-, imtiyaz, yükle-.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: korsan(20), hırsız(4), deniz(4), gemi(6), uçak(11), kaçırma(4), rehin al-,ele geçir-, yok et-, esir al-, hava korsanı(3), korsan kitap, korsan film, derya haramisi, deniz haydudu.

6. Metin: Sanal Dolandırıcılığın Yükselen Yıldızı: Phishing (Fen Bilimleri)

Hedef kelimeler: dolandırıcılık, yöntem, kurumsal, insaf, sıyrıl-, barındır-, kaptır-, kanuni, tazmin, kurban, muhatap.

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler: dolandırıcılık(6), banka(5), bankacılık(3), kurum(3), servis(2), güncelleme(2), tarayıcı(2), adres(5), e-posta, kredi kartı, çevrimiçi, web sitesi(4), hesap(3), antivirüs, yazılım, çağrı merkezi, site(8), kişisel(4), finansal(2), bilgi(11), şifre, tehdit et-, tuzağa düş-, bloke et-, taklit et-, phishing(3).

Belirtilen bulgulardan hareketle metinlerde geçen toplam hedef kelime sayısı 522 olarak tespit edilmiştir. Bu kelimeler metinlerde koyu renkli olarak belirtilmiş ve bazı kelimelerin birden fazla tekrar edildiği görülmüştür. Bu veriler sağlanırken kelimelerin metindeki sıklık derecesine bakılmaksızın bir kere sayılarak genel hedef kelimeler arasından bu sonuca varılmıştır.

Hedef kelimeler arasında konu ile bağlantılı olan ve olmayan çeşitli kelime ve kelime gruplarının da varlığı söz konusudur. Bu kelimeler arasında söz varlığı açısından malzeme oluşturan yardımcı fille oluşturulan kelimelere ve deyimlere de yer verilmiştir. Bu noktada sözcük yapısı bakımından yardımcı fille oluşturulan kelimelerin sayısı 15, kalıplaşmış söz öbekleri olan deyimlerden oluşan kelimelerin ise 16 olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra anlamsal tutarlılığı sağlamak için kullanılan bağlaçlar da hedef kelimeler arasında görülmektedir. Bu durumun öğrencinin örtük ve mecaz anlamlı ifadeler hakkında çıkarımda bulunmasına fayda sağlaması beklenmektedir. Anlaşılacağı üzere belirlenen hedef kelimelerin söz varlığı açısından da geniş bir malzeme sunduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca bir tema etrafında dönen kelimelerin sayısı da 600 olarak belirlenmiştir. Bir tema etrafında dönen kelimeler arasında da hedef kelimelerde olduğu gibi birleşik kelimelerden ve deyimlerden oluşan sözcükler görülmektedir. Bir tema etrafında dönen 600 kelimenin içerisinde de hedef kelimelere benzer nitelikte sözcükler vardır. Yardımcı fiile oluşturulan kelime sayısı 17 iken, kalıplaşmış söz öbeği olan deyimlerin sayısı ise 23 olarak belirlenmiştir. Bu durum metinlerin uygun kelimelerden oluştuğunu ve öğrenicinin aynı bağlamda birden fazla sözcüğü tanıma fırsatı yakalayacağını göstermektedir. Öğrenilen her kelimenin devamında yeni bilgiler yükleme noktasında da fayda sağlayacağı beklenmektedir. Bu durum farklı türdeki sözcüklerin de cümledeki yerine göre hangi anlamsal çerçevede kullanıldığını görmesini sağlayacaktır.

Metinlerde verilmiş olan hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerin metin içinde birden fazla kez tekrar ettiği de görülmektedir. Bu durum kelimelere aşinalık kazanılmasını kolaylaştırmasının yanı sıra diğer metinlerde hangi anlamda kullanıldığının da görülmesini sağlamayacaktır. Örneğin; I. bölüm 7. metinde hedef kelime olarak gördüğümüz *etnik* kelimesi V. bölüm 2. metinde *etnik müzik* olarak farklı bir hedef kelimeye dönüştürülmüştür. Benzer şekilde *rejim* kelimesi VI. Bölüm 3. metinde derenin düzenli olarak akımı anlamında verilirken 9. bölüm 3. metinde siyasi bir metin olduğu için yönetim anlamında kullanılmıştır. Bu durum bir kelimenin hem birden fazla anlama sahip olduğunun bilinmesi hem de kullanıldığı alanın çeşitlilik gösterebileceğinin bilinmesi noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bir kelimeden hareketle birbiriyle ilişkili başka kelimenin varlığından haberdar olarak kullanım bilincinin gelişmesine fayda sağlayacaktır. Örneğin, *İki Dillilik* metninde geçen anadil, yabancı dil ve iki dillilik gibi kelimeden hareketle öğrenici böylesi bir metinde hangi kelimelerin olacağına dair ön bilgi kazanacaktır. Böylece bildiği ve bilmesi gerektiği diğer kelimelerle ilişki kurmasını kolaylaştırması beklenmektedir.

Bunların yanı sıra, kitaptaki metinler sosyal bilimler ve fen bilimleri olarak sınıflandırıldığında 40 metnin sosyal bilimlere, 10 metnin de fen bilimlerine ait olduğu tespit edilmiştir. Bu ayrım metinde işlenen konu ve metin bağlamındaki kelimeler üzerinden yapılmış olup ağırlıklı olarak sosyal bilimler içerikli metinlerin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda akademik okuma eğitimi için seçilmiş olan metinlerin kaynağa ve ilgili temaya göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum metinlerde geçen kelimelerin de değişkenlik göstermesine sebebiyet vereceğinden metinlerin hangi alana hitap ettiği noktasında öğreniciye katkı sağlaması beklenmektedir. Bir kelimenin konu alanına göre farklı anlamlar kazandığının görülmesi karmaşık yapıda farklı içerikli yazılı metinleri anlamalarını kolaylaşması beklenmektedir. Ayrıca terim anlamlı kelimelerin disiplinler arası ayrımını yapabilmesine imkân sağlayacaktır.

3. Gazi TÖMER Akademik Türkçe Okuma Kitabındaki Metinlerin C2 Kazanımıyla Uygunluğu

Tablo 2: Okuma Anlama ve Sözcük Dağarcığına Yönelik Kazanımlar

DÜZEY	BECERİ/KAZANIM
	OKUMA
C2	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim (s.32).
	OKUMA-ANLAMA GENEL
C2	Yazılı tüm metinlerin çoğunu (soyut, yapısal olarak karmaşık ya da günlük konuşma dilini kapsayan edebî olan ya da olmayan metinler de dâhil) anlayabilir ve eleştirip yorumlayabilir. İnce üslup farklılıkları ve örtük anlamlar dâhil, geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir (s.72).
	FİKİR SAHİBİ OLMAK İÇİN OKUMA
B2-C1-	Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini çabukça

C2	kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir (s.73).
BİLGİ VE GEREKÇELERİ ANLAMA	
C1-C2	Toplumsal hayat, iş hayatı ya da eğitim hayatında karşılaşılan geniş çapta, uzun, karmaşık metinleri anlayabilir ve doğrudan ya da örtük ifade edilen yaklaşım ve görüşlerin ince anlam farklılıklarını da kavrayabilir (s.73).
SÖZCÜK DAĞARCIĞI ALANI	
C2	Çok zengin bir sözcük dağarcığına, deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir (s.113).
SÖZCÜK DAĞARCIĞI HÂKİMİYETİ	
C2	Sözcük dağarcığının sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanılması (s.113).

Kaynak: CEFR 2013

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 'ne göre okuma becerisi B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin metin düzeyindeki ayrıntılı anlatımları anlayabilmeleri ve uzun, karmaşık yapıdaki bilgi ve gerekçeleri kavrayabilmeleri esasına göre oluşturulmuştur. Ayrıca ileri düzey (C2) öğrencilerin kelimeleri, bağlamına uygun olarak öğrenmeleri ve kullanma noktasına gelebilmelerine de temel oluşturacak nitelikte kazanımlar olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra CEFR'de C2 düzeyindeki okuma-anlamaya yönelik kazanımların B2 ve C1 ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca tabloda verilen kazanımlardan hareketle dil öğrenenlere belli bir okuma amacının sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dil öğrenicilerinin toplumsal, mesleki ve eğitim alanlarında yetkin hale gelebilmeleri için hangi sözcükleri bilmeleri gerektiği ve yöneltilen beklentilere göre sözcüklerin nasıl seçileceği noktasında yol göstermektedir. Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabının da barındırdığı söz varlığı, kelime hazinesi, akademik metinleri ile karmaşık yapıdaki metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılması yolunda bir örnek materyal teşkil ettiği ifade edilebilir.

Tablo 3: Okuma-Anlama Becerisi Kazanım Listesi

Kazanım	**Metinlerden Örnekler**
1.Söz Varlığı Unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Metinlerde verilen hedef kelimelerin ve deyimlerin bağlamdan hareketle anlamlandırılabileceği düşünülmektedir.
2.Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri belirler.	Metinlerde sosyal bilimler ve fen bilimlerine ait kelimeler bulunmaktadır. Bu kapsamda, *cerrah, operasyon, simetrik, asimetrik, halk bilimi, akademik disiplin, antropoloji, kuantum fiziği, mistisizm, virüs, halk oyunları, eleştirel düşünme, resmi dil, ana dil, eğitim sistemi* gibi uzmanlık alanlarıyla ilgili kavramlar örnek olarak verilebilir.
3.Tutarlılık unsurlarını belirler.	Metinlerde sıklıkla geçen *de/da, bu yüzden, yanı sıra, için, gibi, sonuç olarak, ile, ve, ise, aynı zamanda* gibi edat ve bağlaçlar örnek olarak verilebilir.
4.Yorum ve değerlendirmeyi ayırt eder.	*Zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim amaçları incelendiğinde hemen hemen tüm gelişmiş ülkelerin ortak ilkelere sahip oldukları görülmektedir (s.19*) değerlendirme cümlesi; *Bunun dışında eski toplumlar arasında yaygın olan çeşitli nesne ve canlılara tapınma yani totemizm gibi inançların da bu adlandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir (s. 65).* –Yorum cümlesi olarak örnek verilebilir.
5.Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.	Bu cümleler kişiye göre değişiklik göstereceği için bilgisayarın bir dilde olası bütün cümleleri bilmesi düşünülemez. s. 13 Elçiler mensubu olduğu devleti temsil ettiği için devletin gücünü yansıtmak amacıyla hususi çaba sarf etmişlerdir. s. 25 Alternatif tıp uygulamaları denetimli, test edilebilir ve ölçülebilir olmadığı için kötüye kullanım, abartı ve şarlatanlık gibi durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.
6.Bir uzmanlık alanına ilişkin metinlerin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirler.	Metinler uzmanlık alanına hitap ettiği için temel düşüncelerin çıkarımının yapılabileceği düşünlmektedir.
7.Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar.	*Takvimden Karaktere* adlı metin tablo üzerinden yıllara ait hayvan adları karşılık verilerek oluşturulmuş bir metindir. Tablo yorumlama yapılacağından kazanıma uygun olduğu söylenebilmektedir (s.65)

8.Bilimsel metinlerde kanıtlamaya yönelik anlatım özelliklerini belirler.	*Philedelphia, Temple Üniversitesinden Frank Farley, ekstrem sporlara meraklı kişileri "T" tipi olarak nitelendirir (s.103).* *Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, son bir yıl süresince tamamlayıcı tedavilerden en az birini kullanmış olan bireylerin oranı 1990 yılında %33.8 iken, bu oranın 1997 yılında % yılında %42.1'e yükseldiği saptanmıştır (s.91).* *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinde yapılan Biyolojik Silahlar ve Savaşlarda Kullanımı adlı tezde ilk biyolojik silahın ortaya çıkma tarihi olarak MÖ 300 yılı gösterilmektedir(s. 93).*
9.Anahtar kelimeleri belirler.	Çalışmamızın diğer bulgu kısmında belirttiğimiz hedef kelimeler anahtar kavram oluşturma yönünden bireye fayda sağlaması beklenmektedir. Bu noktada öğrenicinin anahtar kavramları belirlemesi beklenir.
10.Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.	Kitapta "*Halk Dansı*" başlıklı metinde kültürlerarası halk oyunlarına yer vermesi (s. 105) ve "*Cenaze Törenleri ve Defin İle İlgili Gelenekler*" başlıklı metinde de kültürlere göre cenaze törenleri kıyaslanmıştır (s. 142).
11.Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.	*İnsanları oyun oynamaya iten sebepler her ne olursa olsun, ölçünlü ve seçici olunmadığı takdirde birtakım sorunlarla karşılaşılacağı görülmektedir (s.109).*

Kaynak: Maarif Vakfı 2019

CEFR 2013'te verilen kazanımların düzeylere göre benzerlik göstermesinden hareketle Maarif Vakfının hazırlamış olduğu okuma-anlama kazanımları, akademik okuma metinleri bağlamında incelenmiştir. Maarif Vakfı programında C2 okuma-anlama kazanım listesi yer almamaktadır. Bunun yanı sıra Maarif Vakfı'nın hazırladığı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı C1 düzeyi okuma kazanımlarının C2 düzeyindeki bireylerde de olması gerektiği düşünüldüğünden kitap bu bağlamda incelenmiştir. Oluşturulan belirtke tablosunda kazanımları karşılayan ifadeler kitaptan kesitlerle örneklendirilmiştir. Anlaşılacağı üzere kitap, içerdiği akademik okuma metinleri ile verilen kazanımları karşılamaktadır. Her düzey öğrenciyi kendinden sonraki düzeye hazırladığından akademik dil seviyesinin de C1 düzeyinde görülmeye başlandığını ortaya sunmaktadır.

Ayrıca akademik dili okuma metinleri ile gören öğrenicinin akademik yazma konusunda da kazanacağı yeterliliklerin artması beklenmektedir. Kazanım listesinde de belirtildiği gibi

SONUÇ

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temel dil becerileri ve düzeyleri açısından incelendiğinde her beceriye eşit yer verildiği görülmektedir. Dört temel dil becerisinden okuma becerisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili kazanımlar diyaloglara, sosyal alanı içine alan kişisel uğraşlara kadar uzanan geniş bir çerçevede sunulmuştur. Çünkü diller alfabeleri, söz dizimi, yapısal nitelikleri dolayısıyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durumun da öğrenme sürecini karmaşık bir hale getirmesi beklendiğinden okuma-anlamanın güçleşmesine yol açabilir. Bu bağlamda kelime öğretimine önem verilmesi temel iletişim becerilerinin yanı sıra metnin anlamsal çerçevesinin anlaşılması ve akademik başarı noktasında önemli görülebilir.

İlgili alan yazından hareketle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe eğitimi almak için gelen öğrenicilerin kur tanımlarına bağlı olarak temel iletişim amaçlı eğitimlerinin verilmesinin ardından akademik amaçlar doğrultusunda da Türkçe eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamdan hareketle çalışmada, Türkçe eğitim görmek için ülkemize gelen yabancı öğrenicilerin kelime hazinelerine, akademik metinlerin ne tür etki sağlayabileceği üzerinde durulmuştur. Çünkü yabancı öğrenicilerin ana dillerindeki edindikleri kelimeleri kullanmaları ile yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçedeki kelimelerin sayısı ve kullanımları farklılık göstermektedir. Bu bağlamda üniversiteler, temel düzeyde eğitimlerini tamamlamalarının ardından yabancı öğrenciler için lisans öğrenimlerine hazırlık sınıfı oluşturacak şekilde bir tür akademik dil sınıfı açabilirler. Burada akademik okumanın gelişimini sağlayacak metinlere ve kaynaklara yer verilerek metinler üzerinden akademik kelime öğretimi sağlanabilir. Bunun için akademik okuma kitaplarının disiplinler arası bağlamda kendini güncelleyen kelime hazinesine sahip olmasına özen gösterilmelidir.

Ayrıca akademik okumaya yönelik çalışmaların azlığı ve yabancı öğrencilere akademik kelimelerin doğrudan öğretildiği bir kaynağın olmaması ilgili çalışmalar için sorun olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda akademik okuma metinlerinde kullanılması gereken temel sözcük sayılarının tespit edilmesiyle ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu yüzden öğrencilere kelime öğretirken öncelikle akademik seviyeye (C2) ve amaca yönelik kelime öğretilmesinin gerekli olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın bulgularından hareketle Gazi TÖMER Akademik Okuma kitabında yer alan hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerle bir tür akademik sözcük listesi çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu listelerde belirtilen kelimelerin toplam sayıları verilerek metin içinde hangi sıklıkla yer aldıkları da tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kelimeler yapısal özellikleri ve söz varlığı yönüyle incelenmiştir. Yardımcı fille oluşturulan kelimelerin ve kalıplaşmış söz öbekleri olan deyimlerin varlığı söz varlığı açısından da zengin bir malzeme oluşturduğunu göstermiştir. Bu kapsamda akademik okuma kitapları için yapılması beklenen temel sözcük belirleme ve kelime sıklığı çalışmalarına fayda sağlayıcı bir içerik oluşturacağı da düşünülmektedir.

Çalışmada belirtildiği üzere, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde tanımlanmış C2 seviyesi kazanımlarının B2 ve C1 kazanımları ile örtüşmesi dolayısıyla öğrencilere mevcut seviyelerinin biraz üzerinde metinlerin okutulabileceğini düşündürmektedir. Böylece öğrenci bir sonraki seviyede göreceği kelimeleri önceden tanıması halinde çağrışım kurma ve kelimenin anlamını çıkarım noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada Gazi TÖMER Akademik Okuma metinleri öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerinde doğrudan öğretim sağlayan bir araç olarak görülebilir. Ancak kelime öğretimi noktasında öğretmen ihtiyacı da önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen- öğrenci etkileşimli okuma etkinlikleriyle öğrencilerin kelime hazinesi gelişebilir. Bunun için eğitici kelime dağarcığını arttıracak farklı disiplinleri içeren metinleri sınıf ortamına taşıyabilir. Bulgular kısmında hedef ve bir tema etrafında dönen kelimelerin sınıflandırıldığı gibi, öğrencilerden sınıfa getirilen metinlerden terim içerikli anahtar kelimelerin çıkarılmasının istenildiği etkinlikler yapılabilir. Bu durumun öğrencinin metinde işlenen konu ile uyumlu kelimeleri de görüp bulabilme yetisini geliştireceği umulmaktadır.

Araştırmanın gerek kavramsal çerçevesinde gerekse bulgularından hareketle kelime bilgisinin okuma-anlama becerisi için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda akademik metinleri anlamak için akademik boyuttaki terim anlamlı kelimeleri de bilmek gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan akademik metinlerin fonksiyonel özelliklerinin bilgi iletici metinler olduğu görülmektedir. Ayrıca bilgi iletici metinler fen bilimleri ve sosyal bilimler açısından gruplandırılabilmektedir. Bu durum disiplinler arası bilgi ve alanlara da hitap ettiğinden öğrencilerin akademik metin yapılarına ilişkin farkındalıklarının artmasını kolaylaştırabilir. Bu sebeple fen bilimlerine ve sosyal bilimleri içere metin sayılarının eşit tutulmasına özen gösterilebilir. Ayrıca bilgi verici metinlerin işlenişinde kullanılan hedef kelimeler ve metinlerde işlenen temalardan hareketle oluşturulan kelimelerin öğretimine yönelik bir örnek oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D.(1996). Türkçenin sözvarlığı, Ankara: Engin.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. TÜBAR-XIII-/2003-Bahar, 311-317.

Baş, B. (2013). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. TÜBAR-XXIX-/2011-Bahar, 27-61.

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı.* İstanbul: İnkılap Yayınları

Büyükikiz, Kadir, K., Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 145-155.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz. Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PEGEM.

Demirel, Volkan, M. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2/4,* 286-299.

Kurudayıoğlu, M., Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2),* 293-307.

TÜRKİYE MAARİF VAKFI (2019), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi pgogramı. İstanbul.

Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *11(3),* 1531-1547.

Göçen, G. (2015). Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde akademik sözcükler. Ankara: PEGEM.

Zorbaz, K. Z. (2013), Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihî Seyri, Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayınları: 159-169.

Yıldırım, A., Şimşek. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

İnternet Kaynağı

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf Erişim tarihi: 15.12.2019

TÜRK VE FARS EDEBİYATININ TİYATRO TÜRÜNDE ORTAK KÜLTÜR ÖGESİ OLARAK ŞEHNÂME'NİN DAHHÂK ÖRNEĞİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ

Yasamin GHOLAMRAHMANİ
Hacettepe Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: yaseminrahmani@gmail.com

Özet

Türk ve Fars edebiyatı geçmişten günümüze dek süregelen köklü bir edebi geleneğe sahiptir. Adı geçen edebiyatlarda varlık gösteren bazı edebi türler İran ve Türkiye'nin modernleşme sürecinde model alınan Batı'dan gelmiş veya var olan bazı türler de değişim ve dönüşüme uğramışlardır. 19. Yüzyılda her iki edebiyatın değişim ve yenileşme sürecine girmesiyle Batı tesiriyle yeni türlerin varlık gösterdiğine şahit olmaktayız. Bu türlerin başlıca örneklerinden birisi de tiyatrodur. Modernleşme öncesi başlangıç evresi olarak Türk tiyatrosunda Karagöz, Meddah, Orta Oyunu, Seyirlik Oyunlarını ve Fars edebiyatında Ruhovzi, Taklitkârî, Taziye örneklerinin varlık gösterdiğini belirtmek mümkündür. Fakat Batılı anlamda her iki edebiyatta da tiyatronun yazılı metin yani piyeslere dayanması ve tiyatro binasında icra edilmesi Batı etkisiyle varlık göstermeye başlamıştır. Bu çalışmada Firdevsî'nin Şehnâme'sindeki Dahhâk adlı bölümü konu edinen 1876 yılında Şemsettin Sami'nin kaleme aldığı Gâve piyesi ve Gulamhüseyin Sâidî'nin 1976 yılında kaleme aldığı Dahhâk piyesi karşılaştırmalı edebiyat yönteminin Fransız ekolüne dayanarak incelenecektir. Çalışmanın amacı ortak kültür ögesi olarak Şehnâme'den alınan bir ana fikrin farklı dönemlerde ele alınan iki piyesteki biçimini karşılaştırarak benzerlikler, farklılıklar ve ortaklıkları belirtmek olacaktır. İncelemede yapıtların anlatım bakımından farklılığına da yer verilmesine karşın daha çok muhteva ön planda tutulacaktır zira yüz senelik bir farkla yazılması hasebiyle dilsel farklılıkların var olması pek tabiidir. Çalışmada üzerinde duracağımız asıl konular, her iki metinde yukarıda bahsedilen ana fikre ne derece sadık kalındığı ve yazıldıkları dönemlerdeki kültürel, siyasi ve toplumsal şartların izini taşıyıp taşımadıkları olacaktır. Esasen farklı zamanlarda yazılmış olmaları bize aynı konunun farklı dönemlerde fakat modern anlayışa bağlı kalınarak işleniş üslubunu anlamak hususunda açıklayıcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Edebiyat, Ortak Kültür, Türk Edebiyatı, Fars Edebiyatı, Şehnâme

A COMPARATİVE ANALYSİS OF ŞEHNÂME'S DAHHÂK EXAMPLE AS A COMMON CULTURAL ELEMENT İN THE FORM OF THEATER OF TURKİSH AND PERSİAN LİTERATURE

Abstract

Turkish and Persian literature have a long-standing literary tradition from past to present. Some literary genres showing presence in the aforementioned literatures came from the West, which was considered as a model in the modernization process of Iran and Turkey, or some existing types also went through changes and transformation. In the 19th century, we witnessed the emergence of new genres under the influence of the West when both literatures entered into the process of change and innovation. One of the main examples of these genres is theater. It is possible to state that the examples of Karagöz, Meddah (Public Storyteller), Light Comedy and Theatrical Play showed presence in Turkish theatre and the examples of Ruhovzi, Taklitkârî and Taziye showed presence in Persian literature as the primary phase before modernization. However, the fact that, in Western terms, theater was based on written text, namely plays in both literatures and performed in the theater building began to be experienced with the Western influence. In this study, the play Gâve, written by Şemsettin Sami in 1876, which deals with the chapter named Dahhâk in Firdevsî's Şehnâme, and the Dahhâk play written by Gulamhüseyin Sâidî in 1976 will be examined based on the French school of comparative literature method. The aim of the study will be to state the similarities, differences and common points by comparing the forms of a main idea taken from Şehnâme as a common cultural element in two plays.

Although the differences in the expression of the works are included in the analysis, rather content will be kept in the forefront, because it is natural that there are linguistic differences due to the fact that they are written with a difference of one hundred years. The main issues we will dwell on in this study will be to what extent there was loyalty to the main idea mentioned above in both texts and whether they bear the traces of cultural, political and social conditions at the time when they were written. The fact that they were actually written at different times will be explanatory for us to be able to understand the way the same subject was handled in different periods adhering to a modern understanding.

Keywords: Comparative Literature, Common Culture, Turkish Literature, Persian Literature, Şehnâme

Giriş

Türk edebiyatı ve Fars edebiyatı köklü bir geleneğe dayalı olan büyük bir altyapıya sahiptirler. Anlatı türünün farklı örneklerini içinde bulundurmalarına karşın Batı edebiyatının etkisiyle yeni türlerin ortaya çıkması ve var olan türlerde yenileşmenin söz konusu olduğu modernleşme dönemine ait türlerden birisi tiyatrodur. Çalışma boyunca kastedilen tiyatro her iki türde varlık gösteren geleneksel temaşa türlerinden farklıdır. Türk edebiyatındaki Karagöz, Meddah, Orta Oyunu, Seyirlik Oyunlarını ve Fars edebiyatındaki Ruhovzi, Taklitkârî, Taziye örnekleri her ne kadar temaşa ve gösteri sanatının bir parçası olsalar da yazılı metne dayalı olmayıp tiyatro binasında oynanmamaktaydılar. Edebiyat tarihlerinde her ne kadar tiyatronun başlangıcı olarak modernleşme dönemi başlangıç noktası olarak gösterilse de bazılarınca bu dönem daha eski olup temaşa türlerini de kapsamaktadır. Mehmet Fuat'ın bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Türk tiyatrosu deyince çoğu kimsenin aklına yüz yıllık bir geçmiş geliyor: Batı'ya açılışımızla birlikte başlayan, Batı etkisindeki Türk Tiyatrosu. Daha geniş bir düşünüşe ulaşmış olanlar, “tiyatro” sözcüğüne dar bir anlam yüklemeyenler ise meddah, karagöz, ortaoyunu gibi eski eğlenceleri de hatırlatıyorlar. Oysa bunlardan yalnız sonuncusu “tiyatro”ya yaklaşıyor ki o da bir on dokuzuncu yüzyıl eğlencesi” (Fuat, 1970: 297).

Türkiye ve İran'ın modernleşmesiyle temaşadan tiyatroya doğru bir dönüşüm ve gelişme çizgisisne şahit olmaktayız. İlk Türk piyesinin kimin tarafından ve ne zaman yazılmış olması konusu her ne kadar tamamen gün yüzüne çıkmış olmasa dahi elde bulunan belgelere göre, Abdülhak Hâmit'in babası olan Hayrullah Efendi tarafından 1844 yılında kaleme alındığı tahmin edilen “Hikâye-i İbrahim Paşa be İbrahim-i Gülşenî” adlı dört perdelik kısa bir dram adı geçen türün ilk örneği olarak kabul edilir. Ancak yayımlanmış olmadığı ve dolayısıyla bilinmeyip Batılı anlamdaki Türk tiyatrosunun meydana gelişinde etkili olmadığı için ilk tiyatro örneği olarak geçmemektedir. Bu anlamda bir çığır açan ve yeni bir tür olan telif tiyatro, Şinasî'nin 1860 yılında kaleme aldığı Şair Evlenmesi adlı piyesi genel kabul görmektedir (Akyüz, 2017: 57-58).

Modern İran tiyatrosunun ilk kıvılcımları Nâsırüddin Şah-ı Kaçar'ın Avrupa seyahatlerinde şahit olduğu tiyatroları beğenmesi ile olurken reformcu sadrazam Emir Kebir'in faaliyetleri ile tesis edilen Dârulfünûn'un faaliyetleri ile ve Moliere tercümeleri ile temelleri atılır. 1850 yılında Tahran'da Erg-i Saltanatî'nin kuzey doğusunda kurulan Dârulfünûn'un büyükçe olan bahçesine üç yüz kişilik kapasitesi olan bir tiyatro binasının inşa edilmesini emreder. Ancak ulemânın karşı çıkmasıyla halka açılmaz ve şah için özel tiyatrolar perdeye konulur (Âriyanpour, 1971: 337). Âjend, İslam dünyasında modern anlamda tiyatro yazan ilk kişinin Mirza Fethali Ahundzade olduğunu belirtir. Yazdığı altı piyes ve bir kısa hikaye Mirza Cafer Karacadağî tarafından “Temsîlât” başlığı ile 1874 yılında Farsça'ya tercüme edilerek öncü bir rol üstlenir (Âjend, 2018: 23). İlk Farsça piyesi Mirza Ağa Han-ı Tebrizî kaleme alır. Bu piyesin yazılışındaki modern türe eğilimi noktasında Mirza Fethali Ahundzade'den etkilendiği belirtilmektedir (Malekpour, 1990: 190).

Tanzimat aydını ve yazarı Şemsettin Sami'nin 1876 yılında kaleme aldığı Gâve piyesi ve İranlı yazar ve düşünür Gulamhüseyin Sâidî'nin 1976'da kaleme aldığı Dahhâk piyesi çalışmanın asıl iki malzemesidir. Her iki yazarın esinlendiği ve eserlerinin ana konusu olarak seçtikleri Dahhâk hikayesini İranlı şair Firdevsî'nin Şehnâme adlı eserinden almaları sebebiye adı geçen eserin içeriğine kısaca değinilecektir. Zira piyeslerdeki gelişim çizgisi ve karakterlerde ne derece hikayenin aslına sadık kalındığı hususu çalışmada varılmak istenen sonucun büyük bir parçasıdır. Adı geçen eserler tam olarak yüz yıllık bir zamansal farkla ele alındıklarından ötürü dilsel farklılıklara sahiptirler. Ancak karşılaştırma yöntemi ile yapılan çalışmamız muhtevaya yönelik olduğundan bu dilsel farklılıklar üzerinde fazlaca durulmamıştır.

Malzemelerimiz iki farklı edebiyattan dolayısıyla da iki farklı dilden olmaları hasebiyle karşılaştırmalı edebiyat yöntemi ile incelenmeye oldukça elverişlidirler. Adı geçen yöntemin görevi ve işlevi, farklı dillerde yazılmış iki eseri birkaç yönden incelemektir. Bu yönler konu, düşünce ya da biçim şeklindedirler. İnceleme sonucunda ortak, benzer ve farklı yanlar tespit edilir ve nedenleri irdelenir (Aytaç, 2016: 11). Çalışmamızın belirleyici olan ana ekseni, ortak kültür ögesi olarak Dahhâk'tır. Gürsel Aytaç, Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi adlı eserinde ortak kültür hazinesinin farklı yüzyıllarda işlenişinin karşılaştırmalı edebiyat araştırmacılarının birçoğunun ilgisini çektiğini belirtmekte ve ortak kültür hazinesi olmaları hususunda şu ifadeyi kullanmaktadır:

"Efsaneler, mitolojiler, tarihî olaylar edebiyat eserlerine yüzyıllar boyunca konular sunan ortak kültür hazineleri niteliğindedirler" (Aytaç, 2016: 13).

Şehnâme'de Dahhâk

Dahhâk mitolojik bir varlık olarak İran efsanelerinde köklü bir yere sahip olup Eski Farsça, Orta Farsça ve Yeni Farsça'ya ait metinlerde varlık göstermiştir ancak bunların en eski ve kayda değer örneklerinden birisi olan Avesta'da bir insan değil üç başlı ve altı gözlü bir ejderha olarak varlık gösterir. Avesta'daki ederha dünyadaki bütün insanları yok etmeyi yeğler ancak hedefine yaklaşmaktayken Feridun ona savaş açar ve onu yenip öldürür. Adı geçen metinde Feridun karakterinin varlık göstermesine karşın Şehname'deki şeklinde önemli bir konuma sahip olan Cemşit adlı bir karaktere rastlanmaz. Şehnâme ile Avesta'daki anlatı arasındaki önemli farklardan bir diğeri de Dahhâk'ın Avesta'da bir hükümdar olmamasıdır. Dahhâk ismi Orta Farsça metinlerde ADAHĀK olarak ve Avesta'da AŽI DAHĀKA olarak geçer. Ancak Pehlevi veya Orta Farsça metinlerde Tâzi yahut da Arap olduğu bilinen bir hükümdardır. Cemşit'i yenerek onun tahtını ele geçirir ve bin yıl hüküm sürer. Ancak Feridun bin yılın sonunda onu yenerek Demâvend dağında tutsak eder ve böylece Feridun'un saltanat dönemi başlar (Bahar, 1996: 189-192).

Çalışmamızda incelenen piyeslerin konu edindiği Dahhâk hikayesinden bahsederken Eski ve Orta Farsça'daki kaynaklardan bahsedildiği takdirde adı belirtilecektir. Belirtilmediği takdirde bahsedilen eser Firdevsî'nin kaleme aldığı yapıttıt.

Çalışmada ele alınan iki piyesin dayandığı hikaye Firdevsi'nin Şehnâme adlı yapıtındandır. Bu durumu Şemsettin Sâmi, Gâve piyesinin önsözünde (Sâmi, 1877: 4) ve aynı şekilde Sâidî de eserinin kaynak noktasını belirtme hususunda açıklamaktadır (Sâidî, 2013: 1). Bu yönüyle bakıldığında her iki eserde metinlerarasılıktan bahsetmek mümkündür. Piyeslerin karşılaştırma kısmında yazarların kaynak hikayedeki serim, düğüm, çözümüne ve karakterlere ne derece sadık kaldıkları ve sadık kalıp kalmamayı tercih etme durumları gibi sonuçlara ulaşmak adına Şehnâme'deki, feûlün / feûlün / feûlün / feûl- vezniyle kaleme alınan, manzum Dahhâk hiayesinin Moskova Nüshasını inceleyerek özet bir şekilde açıklamaya çalıştık:

Dahhâk'ın bin yıllık saltanatı başlayınca iyilik ve kötülük, karanlık ve aydınlık yer değiştirdi. Doğruluk bir günah yalancılık ve desise ise bir maharet olarak nitelendi. Cemşit'i yenip yerine geçen Dahhâk, onun Şehrnaz ve Ernevaz adlı iyi huylu kardeşlerine de sahip çıkıp onlara hile ve sihirle iyilik yerine kötülüğü öğretti. Merdas'ın oğlu Dahhâk, babasını öldüren kara yürekli bir insandır. Birgün İblis aşçı kılığında belirip omuzlarına birer öpücük kondurur ve o öpücüklerin yerinden kara yılanlar yeşerirler. Yılanların Dahhâk'a zarar vermemesinin tek çaresi her gece iki gencin öldürülüp beyinlerinin yılanlara yem edilmesidir. Gel zaman git zaman Ermâyil ve Germâyil adlı iki yiğit sarayın mutfağına girer orada çalışmaya başlarlar. Bu iki yiğit öldürürlen gençleri kurtarmak adına bir çare kılarlar.

Her gece öldürülecek iki gençten biri kurtarılır diğer gencin beyni ise bir koyun beyni ile karıştırılarak pişirilir ve Dahhâk'ın omuzundaki yılanların yemi olur. Böyleyece her ay otuz genç kurtulur. Ermâyil ve Germâyil onlara birkaç hayvan verip yaşamlarını sürdürmeleri için dağa taşa gönderir. Böylece kurtulan gençler yavaş yavaş bir ordu haline gelirler. Hükümdarlığının dokuz yüz altmışıncı yılında kötü bir kabus Dahhâk'ı uyandırır. Onu yenip Demâvend Dağına hapseden bir yiğidi rüyasında görür. Korku ve öfke ile derin düşüncelere dalar. Ernevaz ona dört bir yana haber salıp müneccimler ile büyücüleri haber etmesini söyler. Gün ağarır ağarmaz Dahhâk dört bir yandan getirtilen müneccimlere rüyasını anlatır. Mûbidler korkularından ne diyeceklerini bilemezler. Aralarından birisi çıkıp Dahhâk'a rüyasının anlamını şöyle anlatır: Feridun adlı bir genç seni yenecek ve tutsak edecek. Dahhâk bunun sebebini sorar ve mûbid şöyle cevap verir: O daha doğmadı fakat sana büyük bir kini olacak. Sen onun babasını öldüreceksin onunla da yetinmeyip ona şefkatli bir dadı gibi bakan ineği de öldüreceksin. Bunların intikamıyla yüreği dolup yaşan Feridun ise sana inek boynuzundan yapılmış gürzü ile saldıracak ve tutsak edecek. Bunların duyan Dahhâk'ın gecesiyle gündüzü karışır ve korkudan sükûnetini yitirir. Yıllar geçer ve Feridun doğar. Yüzü güneş gibi parlak, padişahlığa layık bir erkek çocuk doğuran Ferânek, eşi Abtin'i öldüren Dahhâk'tan evladını korumak için onu Bermâye adlı bir ineğe emanet eder. Bermâye, Feridun'u evladı gibi kendi sütüyle üç yıl besleyip büyütür. Ferânek üç yılın sonunda evladını oradan alıp bir adamla Elburz Dağına gönderir. Kabusu gördüğü geceden beri her her yerde Feridun'u arayan Dahhâk, Bermâye ve Feridun'un kaldığı çiftlikten haberdar olur ancak gittiğinde artık Feridun orada yoktur. Bermâye'yi öldürür zira o Feridun'u kendi sütüyle beslemiştir. Yıllar geçer ve Feridun on altı yaşına varır. Elburz dağından dönüp annesini bulur ve olan biteni anlatmasını ister. Annesi ise ona Abtin'in evladı olduğunu anlatır. Abtin, soyu Tahmuris adlı pehlivana dayanan ve köklü bir aileden gelen yiğittir fakat Dahhâk ona da acımayıp öldürmüştür. Feridun bunları duyunca bütün yüreğini koyu bir kin kaplar ve babası ile onu besleyen Bermâye'nin öcünü almak için Dahhâk'a gitmeye karar verir. Fakat Ferânek ona bu yolun yanlış olduğunu ve Dahhâk'ın etrafında binlerce muhafız olduğunu söyler. Kin gütmenin yol yordamının bu olmadığını söyler evladına ve ondan sabretmesini ister. Dahhâk'ın hayatı rüyadan sonra öyle zorlaşır öyle ki hiçbir zaman Feridun kabusunu unutamaz. Birgün hüküm sürdüğü toprakların dört bir yanından tanınmış ve mevki sahibi insanları çağırıp Dahhâk'ın adil, dürüst ve cömert bir hükümdar olduğuna yemin ettiklerini beyan eden satırları uzunca bir kağıda yazmalarını emreder fakat ansızın bir yiğit kükreyen bir aslan gibi dertlerini feryad ederek saraya girer. Bu yiğit Demirci Gâve'dir (Kâve). Dahhâk'ın omuzundaki yılanların yemi olmak için muhafızlar bu sefer Gâve'nin evladını alıp götürmüşlerdir. Evladını şahtan ister ve şah ona acıyıp evladını verir. Fakat bunun karşılığında Gâve'den o kağıda kendisine dair olumlu şeyler yazmasını ister. Gâve istediğini yapmaz ve kağıdı aldığı gibit yırtıp bir kenara fırlatır. Saraydan çıkan Gâve, demircilik yaparken taktığı deri önlüğünü bir bayrak gibi mızrağa takar ve Dahhâk'ın kötülüklerinden takati kalmayan halkı etrafına toplar. Her taraftan birisi yanına gelerek ona katılır ve artık onun deri önlüğü adalet timsali bir bayrak haline gelir. Feridun'un yerini bilen Gâve, ona katılan halka Feridun'u almaya gider. Feridun evinden uzaklaşarak Dahhâk'a savaş açmak için hazır bir şekilde yol alır ve saraya giderek oradaki tılsımları kırıp şahı koruyan devleri gürzle öldürür. Feridun, Hindistan'da olan Dahhâk'ın tacı ve tahtını alır. Ardından Cemşit'in gül yüzlü kız kardeşlerinin çalışanlar tarafıdan temizlenip kötü tılsımlardan arındırılmalarını emreder. Sarayına gelen Feridun'dan haberdar olan hükümdar hızla dönüş yoluna koyulur. Dahhâk saraya gelir gelmez Feridun ile savaşırlar ancak Feridun onu yener ve tam öldürecekken Avesta'daki tanrılardan birisi olan Soruş gelir ve Feridun'dan Dahhâk'ı öldürmeyip esir etmesini ister. Feridun, Dahhâk'ın elleri ve ayaklarını bağlayıp onu Demâvend dağına götürüp sonsuza kadar hapseder ve böylece kendi padişahlık yılları başlar (Firdevsî, 2003: 20-55).

Yukarıda Şehnâme'deki şeklinin özetini anlatmaya çalıştığımız Dahhâk hikayesinden bahsederken unutlmaması gereken hususlardan birisi bu hikayenin kendinden önceki ve sonraki hikayelerle bağlantılı olması hususudur. Bu durum hikayedeki karakterlere bakıldığında da açıkça anlaşılabilmektedir. Örnek olarak Dahhâk'ın babası Merdas'ın varlığından adı geçen hikaye başlamadan haberdar olmaktayız.

Karakterlere bakıldığında karanlık ile aydınlık, iyilik ile kötülük ve zulm ile adalet'in zıtlığını Gâve ile Feridun'un Dahhâk ile olan karakter farklarına yansımış olarak açıkça görmekteyiz. Adı geçen karakterler dıında hikayedeki diğer önemli karakterler olayların gidişatında taşıdıkları önem ve üstlendikleri rol itibarıyla Ermâyil, Germâyil, Dahhâk'ın aşçısı şekline giren İblis, Ferânek, Bermâye, Şehrnâz, Ernâvaz ve Mûbidler şeklindedir. Bunların arasında Cemşit ve Merdas'ı belirtmememizin sebebi Dahhâk başlıklı hikayede bir karakter olmaktan ziyade önceki bölümlerin esas karakteri olup bir uzantı niteliği taşımalarından ötürüdür.

Hikayeye bakıldığında klasik tahkiye üslubuyla karşılaşmaktayız. Serim, düğüm ve çözcümden oluşan metin iyiliğin kötülüğe galip gelmesiyle de yazıldığı dönemin klasik üslubuna uygun düşmektedir.

Gâve Piyesi

Şemsettin Sâmi'nin İranlı şair Firdevsî'nin Şehnâme adlı eserinde geçen Dahhâk adlı hikayesinden esinlenerek 1876 yılında kaleme aldığı ve 1877 yılında Tasvir-i Efkâr matbaasında basılan Gâve piyesi yazarın üçüncü tiyatro eseridir. Şehnâme'yi konu olarak almasıyla birlikte tam olarak metne sadık kalmış olmadığını piyesin önsözünde belirten Sâmi coşumcu yahut romantik bir üslupta kaleme aldığı eserine tarihi kaynak olarak alan bir örnek nokta-i nazarından bakmaktadır. Tiyatro dalının ustası olarak gördüğü Batı yazarlarından özellikle Shakespeare ve Victor Hugo'yu belirterek onların da tairhsel dramlar yazmaya önem verdiklerini ve bu hususta tarihsel gerçeklere bağlı kalınmadaki önemi vurguladıklarını belirtir. Ancak eğer eserine Şehnâme'ye bağlı kalmadığına dair bir itiraz gelirse o itiraza cevabı Firdevsî'nin tarihi olaylara tamı tamına bağlı kalmaması cevabı olacaktır. Yazara göre esâtir yani mitolojilerden alınan Şehnâme'nin pek çok bölümü esasen doğaya aykırıdır ve bir insanın omuzlarında yemeğe ihtiyaç duyan yılanların var olması gerçek karşılanamaz. Sâmi'nin bu düşüncelerini Gâve'nin ifade-i merâm olarak geçen ve Tasvir-i Efkâr Matbaası 1877 tarihli baskısındaki önsözünde şu cümlelerle açıkladığını görmekteyiz:

"Bu facia bir facia-i tarihiyedir. Edebiyatın tiyatro kısmınca üstadlarımız olan Garp üdebâsı, ve hususiyle Shakespeare ve Victor Hugo gibi söz erleri tarihe müstened olan facialarda vakayi-i tarihiyeye sadık olmak lüzumunu bir kaide hükmüne koymuşlardır. Böyle olduğu halde, bu facianın Şehnâme ve sair kütüb-i edebide mestur ve meşhur olan vakıaya tamamı tamamına muvafık olmadığına itiraz olunursa ne diyebilirim?

Ha! Şu cevabı veririm:

Malumdur ki: üstad-ı üdeba denmeğe layık olan Firdevsî'nin Şehnâme'si fesahat ve letafetce edebiyat-ı Şarkiyyenin bâlâsına konmağa şayan ise de sıhhat-ı vakayice muvassak değildir. Zaten Şehnâme'deki vakayinin coğu esâtir kabilinden olmakla onlarda sıhhat aramak lazım gelmez. Bu facianın mabus-ı anhaı olan Dahhâk, Gâve (Kâve) ve Feridun'un hikayesine sahih nazarıyla bakılamaz çünki bir âdemin omuzlarında bir lahm-ı zaide bulunmak âdet-i tabiata muhalif olmakla beraber mümkün ise de insanın vücûduna mülâsık yılanlar bulunması ve bu yılanların yemeğe de muhtâc olmazı hiçbir vakit inanılamaz... Dahhâk'ın asıl vatanı Arabistan ve belki de Afrika çölleri olduğu nakl ile dahi müsbettir. Afrika'da bugünki günde de yılanlara tapınır kavimler vardır. Arabistan'da dahi vakt-i cehalette bu itikadda kavimler bulunmuş olması muhtemeldir. Dahhâk Arabistanlı olsun, Afrika Çöllerinin mahsulu olsun, mârperest bulunmuş olacağında ve mârî tesmiye olunmasının bu sebebe mebni olduğunda ve Gâve'nin oğullarıyla sair gencleri omuzlarındaki değil belki mebudları olan yılanlara zıbh etmek üzre topladığında şübhe (şüphe) olunmamalıdır. Böyle olduğu halde bu facia tarihe mübayindir denilemez. Tarihlerde isimleri mezkûr olmıyan eşhâsa gelince: böyle esâtir kabilinden olarak tarihlerde bile sıhhatine inanılamayacak suretde yazılan bir vakıayı teşrih içün tarihde bulunamıyan bir takım eşhas ilave etmekliğim dahi üdebayı garibenin yukarıda beyan olunan kaidesine menâfî sayılamaz; çünki tarih faciamı tekzib edemez; bilakis faciam hayali ve tasavvurî bir eser olduğu halde bu babda pek zayıf olan tarihi tekzib ediyor. Nasıl ki yukarda beyân eyledim. İşte bu birkaç satırı yazmaktan muradım bu hakikati beyân etmekdi. Yoksa her bir eserin bir ifade-i meram yahut mukaddimeye muhtac olmazsı fikrinde değilim.

Sâmi, İstanbul 17 Zilhicce 1292" (Sâmi, 1877: Dal-Vav).

Mukaddimeden de anlaşılacağı üzere Sâmi ana fikir bakımından esinlendiği Şehnâme'deki Dahhâk hikayesini kendifikirleriyle bir potada eritip bir sentez haline getirir ve Gâve'yi ortaya koyar.

Bu çalışmada incelediğimiz metin sadeleştirilmiş olan bir metin değildir. Yukarıda da bahsedildiği gibi 1877 yılında Tasvir-i Efkâr Matbaasından çıkan Osmanlıca metindir. Metnin dili yazıldığı yıl göz önünde bulundurulduğu takdirde oldukça açık, anlaşılır ve sahne diline uygundur. Bu üslubunun sebebi hiç süphesiz Sâmi'nin dile dair Kamûs-ı Türkî'nin önsözünde de belirttiği düşünceleridir. Sâmi'nin adı geçen eserinin ifade-i merâm başlıklı önsözündeki bu cümlesinin Gâve'nin sade dilinin bir habercisi olduğunu söylemek mümkündür. Zira fasih yani açık ve anlaşılır bir edebi dilden söz etmektedir:

"Binâenaleyh lisanını fasih ve geniş bir lisan-ı edebi halinde muhafaza veya bu hâle tahvil ve irca etmek isteyen bir kavim lisanının mükemmel bir kamûsunu ve muntazam bir kavâid-i sarfiyye ve nahviyye kitabını edinmeye sa'y ü gayret etmek iktiza eder." (Sâmi, 1899: Zal).

Beş perdeden oluşan Gâve adlı piyesteki karakterler şu şekildedir: Dahhâk, Kahtân: Dahhâk'ın veziri, Mehrû: Cemeşit'in kızı ve Dahhâk'ın cariyesi, Hûbçehr: (Görünüşte) Dahhâk'ın Cemşid'in gelininden olan kızı, Pervîz: (Görünüşte) Kûbad'ın oğlu ve Dahhâk'ın yaveri, Ferhâd: Cemşit'in emektarlarından ve Dahhâk'ın kahyası, Gâve, Mihriban: Gâve'nin karısı, Behrâm: Gâve'nin oğlu, Rüstem: Gâve'nin oğlu, Kubad, Hüsrev, Nevzer, Yezid, Firîburz, Şîrûye, Başmubid, Yaverler, mubidler, askerler, çocuklar ve bir köylü. Karakterlere bakıldığında yazarın esinlendiği metin olan Şehnâme'deki Dahhâk vesiyonuyla arasında epeyce farklar bulunmaktadır ve piyeste adı geçen pek çok karakter Şehnâme'de bulunmamaktadır. Şehnâme'deki Dahhâk hikayesiyle birebir örtüşen karakterler Dahhâk, Feridun, Gâve ve mubidlerdir ancak bu noktada sadece isim örtüşmesi vardır ve karakterlerin ayrıntılı özelliklerinde Şehnâmeyle aralarında büyük farklar bulunmaktadır. Örneğin Şehname'de omuzlarındaki yılanlarla betimlenen Dahhâk, önsözden itibaren omuzunda yılanar olan değil sarayında yılanlara tapılan bir şahıs olarak karşımıza çıkmaktadır ancak zahimoluşu ve gençlerin beynini yılanlara kurban edişi aynı şekilde tasvir edilmiştir. Sayfa 58'de içinde iki büyük yılanın olduğu bir dekor tasviri, sayfa 59'da saraydaki yılanlara bakarak, bu müdhiş haşerata en evvel kesilecek kurban ben olacağım, şeklinde bir diyalog yahut da Dahhâk'ın yılanları ikinci perdenin dokuzuncu sahnesinde kendi tanrıları olarak görüp sayfa 82'de söylediği, Benim huzudumda bu kadar cesaret! Mabudlarımın önünde böyle sözler!, cümleleri onun yılanlara tampayı bir ritüel haline getirdiği ve omuzlarındaki değil sarayındaki yılanlara kurbanlar verdiği açıkça anlaşılmaktadır (Sâmi,1877: 58, 59, 82). Önemli bir role sahip olan diğer karakterlerden birisi Feridun da Şehnâme'deki şekliyle büyük farklar arzetmektedir. Şehnâme'de Tahmuris soyundan gelen Abtin oğlu Feridun Cemşit soyundan olmayıp Dahhâk'ın eline düşmesin diye üç yaşına kadar bir inek tarafından üç yaşından itibaren ise Elburz dağında yaşlı bir bilgin nezdinde büyür ve on altı yaşına gelince gerçekleri annesi Ferânek'ten öğrenip Dahhâk'tan öç almak ister ancak Gâve piyesindeki Feridun köyde büyüyüp piyeste belirtilmeyen bir yaştan sonra saraya getirilir ve Perviz adıyla Dahhâk'ın yanında yaşar ayrıca sözde Dahhâk'ın kızı Hubçihr adlı karakterke aralarında bir aşk macerası vardır ve piyesin sonunda evlenmektedirler. Biz bunlardan herhangi birini kaynak hikayeyi ihtiva eden Firdevsî'innyapıtında görmemekteyiz. Dahhâk hikayesinin başlıca role sahip üç karakterinden bir diğeri olan Demirci Gâve (Kâve), Sâmi'nin piyesinde köylüleri Dahhâk'ın kötülüğüne uyandıran ve iki evladı kurban edilmek üzere saraya götürülen karakterdir. Ancak Şehnâme'de bütün bir halkı meşin bayrağı altına toplayan adalet yanlısı bir karakterdir. İnsanları kötülüğe karşı uyandırma ve adalet etrafında toplama konsunda bir metafor işlevi taşıyan meşin bayrak hem Şehnâme ve hem Gâve ortaklık taşımaktadır.

Piyesin yazıldığı dönem Birinci Meşrutiyet ve Osmanlı'nın ilk ve son anayasası olan Kanun-ı Esasî'nin ilan edildiği yıl olan 1876 yılıdır. Ayrıca dönem itibarıyla halk kitlelerine ulaşıp o zamana kadar var olmayan kavramları öğretme isteği devam edegelmektedir. Piyesin iyiliğin kötülüğe galip gelmesi ve namus ile hak kavramları ekseninde oluşmasını gösteren başlıca diyaloglardan ikisi sayfa 112'den Gâve tarafından ve biri de sayfa 190'da herkes tarafıdan söylenir: "Evladlarımıza, namusumuza dokunmasınlar!... Bu âlemde insan her şeyi feda etmeli! Her şeye hâr nazarıyla bakmalı! Hiçbir şeye acımamalı! Yalnız cana ve namusa ehemmiyet vermelidir!" , "Ben hak uğrunda her şeyi feda eden bir adamım.", "Cümlesi - Yaşasın adl! Yaşasın Hakikat! Yok olsun zulm-i zâlim." (Sâmi, 1877: 112, 190). Diğer önemli hususlardan birisi hikayenin Şehnâme'de olduğu gibi klasik bir serim, düğüm ve çözüme sahip olmasıdır. Gâve de kaynak hikaye gibi iyiliğin kötülüğe galip gelmesiyle son bulmaktadır.

Aytaş, Tanzimatta Tiyatro Edebiyatı Tarihi adlı kitabının Konusunu İran Tarihinden Alan Piyesler başlıklı bölümünde Türk Tiyatrosunda İran mitolojisine yer verilmesine ve Şemsettin Sâmi'nin iyi bildiği İran kaynağından yararlandığını Ayrıca Gâve piyesinin bu bağlamda başarılı bir örnek olduğunu şu cümlelerle ifade eder:

"Konusunu Araplardan ve Arap tarihinden alan tiyatro eserlerinin yanında, İran tarihine ait tiyatro eserleri de yazılmıştır. Bu eserler de daha çok İran tarihinin karanlık dönemlerine temas eder; tabiri caizse, bu eserlerde o dönemin mitolojik konularına yer vermişledir. Bu grup içerisine yer alan önemli tiyatro eserlerinden biri de Şemsettin Sâmi'nin Gâve isimli tiyatro eseridir. Konusunu Şehnâme'den alan bu eserde Şemsettin Sâmi, İran kaynağına yönelmiştir. Bu iki kültür mihverinden geçmişte beslenen şair ve yazarlarımız, beslenmiş oldukları kaynağın kültürel ve tarihi kaynaklarını da çok iyi bilmekteydiler. Dolayısıyla, Şemsettin Sâmi, tiyatro eserlerinin konusunu seçerken, iyi bildiği İran ve Arap kaynağından istifade etmesi çok normaldir." (Aytaş, 2010: 240).

Niyazi Akı, Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi adlı eserinin Tarihî Dramlar başlıklı bölümünde konularını tarihten alan piyeslerin esasen tarihî gerçeklikten ziyade dramatik unsurlara yer verip romantik dram özelliklerini taşıdığını belirtir ve Sâmi'nin konusunu Şehnâme'den alan Gâve adlı piyesine dair şu cümleleri kaleme alır:

"Şemsettin Sâmi Beyin ikinci tarihi dramı olan Gâve'nin konusu İran Tarihinden ve yazarın belirttiği gibi bazı değişikliklerle Şehnâme'den alınmıştır. Eserin dramatik öğeleri, bir yandan Dahhâk'ın İranlıları yılanlara tapmaya zorlamasından, Cemşit âyinlerini yasaklamasından, yani hükümdarla halkın arasının açılmasını hazırlayan olaylardan, bir yandan da Ferhat ile Mehru'nun taşıdıkları sırların getirdiği iç dinamizmden kaynaklanır. Bunlara Hubçehr ile Perviz'in sevdaları da eklenerek, Seydi Yahya'da olduğu gibi, katı siyasi havayla birlikte yürüyen yumuşak bir ortam elde edilir." (Akı, 1989: 137).

Dahhâk Piyesi

Gevher Murad takma adıyla da pek çok yayın yapan İranlı yazar Gulamhüseyin Sâidî'nin Şehnâme'den esinlenerek 1976 yılında kaleme aldığı Dahhâk piyesi beş perdeden oluşmaktadır. Tebriz Üniversitesinde tıp okuyan Sâidi, Tahran üniversitesinde aldığı psikoloji dersleriyle yazdığı romanlar, hikayeler, piyesler, gezi yazıları ve senaryoların pek çoğuna psikolojik bir boyut katar (Sâidî, 2013: 1).

Dahhâk piyesi beş perdeden oluşmaktadır. Adı geçen piyes Şehnâme'de olduğu gibi düzenli bir olay akışı yahut başka bir deyişle serim, düğüm ve çözüme sahip olmaktan ziyade Dahhâk'ın hayatından birkaç gün, okur veya izleyiciyle paylaşılmaktadır ancak bize göre alımlama estetiğini başarılı bir şekilde benimseyip metnini de ona göre kurgulayan yazar perdelerin pek çok kısmında verdiği ipuçlarıyla boşlukların okur/izleyici tarafından doldurulmasını hedefler. Bu tekniği Moran, İser'in ifadesiyle şu şekilde açıklar:

"İser'e göre metinde yazar her şeyi söyleyemez ve ister istemez birtakım yerlerin doldurulması okura düşer. Yazarın okura bıraktığı bu boşluklara "boş alan" ya da "belirsizlikler" diyoruz. Bunlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru çeşit çeşittir ve özellikle basit türden olanları okur farkında olmadan doldurur, gerekli ayrıntıları ekler." (Moran, 2001: 242). Dahhâk piyesini okuyan yahut oyunlanmış şeklini izleyen birisi Şehnâme'deki kaynak hikayeye hakim olduğu takdirde pek çok sahnede yazar tarafından bırakılan boşlukları doldurabilmektedir. Örnek olarak ikinci perrdenin on beşinci sahnesinde Dahhâk'ın kurduğu "Bir avuç yılan arasında yaşıyorken senin de yılan olmaman imkansız bir şeydir." (Sâidî, 2013: 54), diyor olması yılanların yavaş yavaş yeşermeye başladığına işaret eder. Adı geçen perdenin aynı sahnesinde yılanların Dahhâk'a zarar vermemesi için aşçısı kılığında yanında olan iblis tarafından geliştirilen yöntem yani insanların beyninin yılanlara yem edilmesi şu diyalogda başarılı bir şekilde işlenir:

> "Dahhâk: Beynimde yılanlar mı var?
>
> Aşçı: Yetişebilecekleri en iyi yerdeler.
>
> Dahhâk: Onalar benim beynimi yerler.
>
> Aşçı: Sen de başkalarının beynini yersin.
>
> Dahhâk: Onlar beni yok edecekler.

Aşçı: Hayır onlar seni yok olmaktan kurtarıp koruyacaklardır." (Sâidî, 2013: 56). Diyalogdan da anlaşılacağı üzere hükümdarın insan beynini yılanlara yem ettiğini belirten kesin bir cümle yoktur ancak kaynaklık eden hikayeye hakim olmasa dahi özet olarak bilgi sahip olan okur/izleyici diyaloglardan bu durumu açık bir şekilde çıkarabilmektedir.

Piyesteki karakterlere bakıldığında Şehnâme'ye nazaran daha az karakterle karşılaşmaktayız ancak bütün karakterler isim ve özellikler dahil Şehnâme'ye sadık kalınarak belirtilmişlerdir. Piyesteki karakterler şöyledirler: Dahhâk, Cemşit, Aşçı, Ernavaz: Cemşit'in kız kardeşi, Şehrnaz: Cemşit'in kız kardeşi, Soylular, Mubitler. Karakterlerin işlenişi konusunda yukarıda da belirtildiği gibi Firdevsî'nin tahkiye ettiği metindeki karakterlerden üçü yani Dahhâk, Feridun ve Gâve olay akışında önemli rol oynamaktadırlar. Ancak Sâidî'nin metninde bu üç karakterden biz sadece piyese adını vermiş olan Dahhâk karakteriyle karşılaşırız. Metinde Feridun ile Gâve'den söz edilmemesi klasik hikaye akışı olan serim, düğüm ve çözümün olmamasının başka bir sonucudur zira hikayenin iyi ve aydınlık karakteri onlardır dolayısıyla onların var olması iyiliğin kötüğüle galip gelmesini sağlayacak başlıca etkenden ibdarettir. Şehnâme'deki hikayede Cemşit bir önceki bölümde vardır ve sadece ismen metinde varlık gösterir zira Dahhâk tarafıdan öldürülmüştür ancak bu metinde ölmeyen ve sarayın kör bir kuyusuna hapsedilen bir Cemşit ile karşılaşmaktayız. Piyeste adeta hükümdarın sağ kolu ve dert olarak görüğümüz aşçı Şehnâme'deki şeklinde farklı bir şekilde tip olmaktan çıkıp bir karakter haline gelmiştir. Firdevsi'nin hikayesinin ilk beyitlerinde bahsettiği tılsıma uğradıkları için Dahhâk'ı sevip ona sadık kalan Şehrnaz ve Ernavaz adlı Cemşit'in iki kız kardeşi piyeste kaynak metnin tam aksine Dahhâk'ı sevmeyip ona zorla tahammül eden iki şahıstırlar.

Metnin akışına bakıldığında kaç günde geçtiğini tahmin etmek güçtür. Ancak bir gecenin sona erip Dahhâk'ın uyuyup uyanmasına bakılırsa bir geceyle gündüzün geçisinden söz etmek mümkündür. İlk önce yılanların varlığından haberdar olan hükümdarın piyesin ikinci perdesinde onlardan korktuğunu ancak ilerleyen sahnelerde yılanları bir güç kaynağı olarak benimsediğine şahit olmaktayız. İlk sahneden son sahneye doğru Dahhâk'ın yavaş yavaş yalnızlaştığı ve etrafındaki kalabalığın onu terk ettiği kayda değer hususlardan birisidir öyle ki birinci perdenin üçüncü sahnesinde etrafı kalabalık olan Dahhâk beşinci perdenin kırk ikinci sahnesinde tek başınadır. Sâidî bir bakıma yalnızlaşmayı da burada vurgulamaya çalışmıştır.

Yukarıda belirttiğimiz gibi Sâidî'nin psikoloji eğitimi almış olması ve bu alanda doktora düzeyine kadar devam etmesi onun pek çok eserindeki karakterin ortaya çıkışında etkili olmuştur. Bilindiği üzere modern dönemde artık eskiden olduğu gibi iyiyle kötü, aydınlık ile karanlık, güzel ile çirkin vb. zıtlıklarından ziyade çok yönlü yahut başka bir deyişle gri karakterler karşılaşmaktayız. Bir başka deyişle kötü/olumsuz hususiyetlerinin yanısıra iyi/olumlu yönleri de olan insanların daha çok modern eserlerde görüldüğü su götürmez bir gerçektir. Bu piyesteyse Sâidî'nin ciddi ölçüde psikanalitik bir yöntemle Dahhâk'ı tasarlamayı hedeflediğini görmekteyiz. Eser adeta baş karakterin etrafında cereyan eder ve onun ruhsal bunalımlarını belirtmeye çalışır. Bize göre yazarın Sürrealizm yahut başka bir deyişle gerçeküstücülükten etkilenerek yazdığı bu eserinde, adı geçen akımın başlıca özelliklerinden olan mizah ve çocukluğa dönüş unsurunu oldukça ön planda tutmuştur. Bilindiği üzere gerçeküstücülüğün çıkış noktasında Freud'un düşünceler oldukça etkili olmuştur. Psikiyatri bölümlerinde çalışan Breton tarafından 1924 yılında temelleri atılan adı geçen akım bilincin baskısıyla su yüzüne çıkamayan bilinçaltının asıl gerçeklerin kaynağı olduğunu savunur (Kefeli, 2019: 72). Sürrelizmin başlıca özelliklerinden birisinin mizah/alaycı tavır diğerinin ise çocukluğa dönüş olduğunu akımın manifetosu ve bu akıma bağlı kalarak yazılan eserlerde görmek mümkündür (Seyyed Hoseini, 2008: 799). Sâidî'nin piyesinde bu iki unsura çokça rastlamaktayız. Dahhâk'ın çocuklar gibi sarayda hoplayıp zıpladığı ve aşçısıyla oyunlar oynayıp kahkaha attığı örnekler bu durumun bariz örnekleridir. Birinci perdenin yedinci sahnesinde Dahhâk ve aşçısının çocuklar gibi saklambaç oynadığını görmekteyiz: "(Dahhâk arkadan yaklaşıp aşçının gözlerini elleriyle kapatır) **Aşçı:** (Sevinçle) Buldum seni! Buldum seni! **Dahhâk:** Hayır sen beni bulmadın ben seni buldum! (Aşçının gözlerinin üzerinden ellerini alır ve ikisi birbirini gıdıklayarak gülerler)" (Sâidî, 2013: 279).

Eserin olay örgüsünde klasik bir serim, düğüm çözüm görmemekteyiz. Başlangıçta etrafı kalabalıklarla dolu olan bir Dahhâk ve hikayenin sonuna doğru günümüz insanının yalnızlaşmasını kendi benliğinde eriten bir Dahhâk ile karşı karşıya kalırız. Kaynak metin ile kaynak metinden esinlenerek kaleme alınan bu piyes arasındaki başlıca farklardan birisi budur. Ancak isimlendirme hususunda bir ortaklıkla karşı karşıya kalırız. Firdevsî, Şehnâme'sinde adı geçen hikaye bölümüne Dahhâk adını verirken Sâidî de aynı isimi piyesine verir ancak isimlendirmede her ne kadar bir ortaklık söz konusuysa da aynı hedef gözetilmeden yapıldığı düşünülebilir. Çünkü Firdevsî'nin eserine baktığımızda her bölüme hikayenin geçtiği dönemde hüküm süren padişahın adı verildiği görülür bu durum ise Firdevsî'nin bu adlandırmadan bir sonuca varmak istemiyor olması ancak genel olarak izlediği isimlendirme çizgisinden sapmayarak adı geçen bölüme Dahhâk ismini verdiğini gösterir mahiyettedir. Sâidî'nin isimlendirmesi ise daha çok modern bir tutum olarak insanları yani bir bakıma karakterleri siyah ve beyaz, iyi ve kötü, güzel ve çirkin vb. şeklinde görmekten ziyade gri yani hem iyi yönleri hem de kötü yönleri olan fertler olarak görmekten ileri geldiği düşünülerek ve Dahhâk'ın iç bunalımları verilerek onun aslında yalnız ve zavallı bir insan olduğu göz önünde bulundurulur ve psikanalitik bir yaklaşımla karakteri yazar tarafından çizilir. Diğer yandan isimlendirme hususunda elimizde yazar tarafından belirtilen herhangi bir belge olmamasından ötürü kaynak metin olan Şehnâme'deki isimlendirme yolundan gitmiş olması da ihtimaller dahilindedir.

Karşılaştırma

Gâve ve Dahhâk piyesleri esinlenmiş oldukları kaynak metinle aralarında benzerlikler, ortaklıklar ve farklılıklar bulunmaktadır ancak Gâve piyesi klasik bir olay örgüsüne sahip olması hasebiyle kaynak metne daha çok bağlıyken Dahhâk piyesi bütün karakterlerde kaynak metne daha çok sadık kalmıştır. Bunun dışında her iki eserin kaynak metni ele almaları bakımından incelenmeleri ve benzerlikler, farklılıklar ile ortaklıkların belirlenmesi iki farklı zihniyetin iki farklı coğrafyalarda ancak benzer toplumsal dönemlerde adı geçen eserleri ele almaları bizi sonuçtan doğan sebeplere götüren verilerdir.

1. Benzerlikler

Her iki eser de yazıldıkları yıllar göz önünde bulundurulduğunda sade ve anlaşılır bir dil ile yazılmışlardır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Sâmi, edebi eser ortaya koyma hususunda fasih yani açık ve anlaşılır bir edebi dilden söz eder ve bu görüşünü de eserine yansıtma açısından o dönem okurunu göz onunde bulundurduğumuzda büyük bir başarıya imza atar. Sâidî'nin Dahhâk'taki dili de yazıldığı dönemi ve günümüz okurunu göz önünde bulundurduğumuzda gayet açık, anlaşılır ve günümüz konuşma Farsçasına yakındır. Sonuç olarak iki piyesin dil sadeliği yönünden benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Her iki yazar da esinlendikleri kaynak metinden hareketle karakterlere biçtikleri konum itibarıyla onlara belli başlı replikler vermişlerdir. Sözü geçen replikler, dil sadeliğinin yanı sıra karakterlerin hususiyetleri hesaba katılarak kurgulanmya çalışılmışlardır.

Eserler arasındaki en bariz benzerlik kaleme alındırkları yıllardır. Sâmi kendi piyesini 1876 yılı gibi I. Meşrutiyet'in ilan edilip Osmanlı'nın ilk ve son anayasasının Kânun-ı Esâsî adıyla düzenlendiği ve V. Murad'ın tahttan indirildiği ve yerine II. Abdülhamit'in padişah olduğu dönemde kaleme alır. Sâidî'nin kendi eserini kaleme aldığı yıl ise İran'daki çalkantılı sürecin devam ettiği döneme tekabul eder. 1963 yılında Pehlevi Hanedanının ikinci şahı Muhammedrıza Pehlevi tarafından başlatılan ve 1979 yılına kadar süren ve reformist olmayı vadeden Beyaz Devrimin sürdüğü ayrıca 1979 tarihli İran İslam Devriminden önce baş gösteren ayaklanmaların da bir yandan görüldüğü yıllar eserin kaleme alındığı dönemdir. Her iki yazarın sosyal kaygıları olup bunu ise mitolojik bir varlığı insanlanmış bir biçimde konu edinen Şehnâme'deki kaynak metinle ortaya koymuş olmaları aralarındaki en kayda değer benzerliklerden birisidir.

Aralarındaki diğer bir benzerlik yazarların metinlerinde kaynak metinle kıysala bir azaltmaya/eksiltmeye gitmiş olmaları durumudur. Zira hem karakter hem de olay örgüsü bakımında Şehnâme'deki ayrıntılarla karşı karşıya gelmemekteyiz. Sâmi'nin eserindeki olay örgüsü Sâidî'ninkine nazaran daha çok kaynak metne benzer ve eksiltmeler daha az görülür ancak bunun yanında bambaşka olaylarla karşı karşıya gelmekteyiz. Bunların başlıca örneklerinden birisi kaynak metindeki üç ana karakter yahut başka bir deyişle kilit şahsiyetleri oluşturan Gâve, Dahhâk ve Feridun'a baktığımızda Feridun'un kaynak metindeki anlatının aksine Sâmi'nin eserinde sarayda ve düşmanının yanı başında yaşar üstelik Feridun olması bilinmesin diye Perviz adıyla uzun bir müddet yaşam sürdüğünü görmekteyiz. Sâmi'nin yaptığı bu eksiltmenin yanı sıra Sâidî'nin eserinde üç ana karakterden sadece Dahhâk ile karşılaşmaktayız. Çalışmanın tümünde verilen örnekleri tekrarlamadan her iki piyeste de azaltmaya/eksiltme ve ayrıca dönüştürmeye gidildiği su götürmez bir gerçektir.

Ortaklıklar

Bu çalışmanın ana fikrini oluşturan husus yani piyesler arasındaki temel ortaklık, ortak kaynak metinden yola çıkılarak yazılmış olmalarıdır. Diğer bir ortaklık ise ortak ana karakter olan Dahhâk'tır. Bu durum her iki eserde varlık gösterir ancak Sâmi'nin eserinde daha çok diğer karakterlerin karşısında yer alan bir ana karakterle karşı karşıyayken Sâidî'nin eserinde iyi güçlerinden karşısında olmaktan ziyade kötülüğü gün be gün alışılabilecek bir husus olarak benliğinde eriten ve yalnızlaşmaya mahkum bir Dahhâk ile karşı karşıya kalırız.

Yan karakterlere bakıldığında kaynak metne yan karakterler bakımından tamamen sadık kalmayan Gâve'deki ve tamamen sadık kalan Dahhâk'taki karakterlerde sadece mubidlerin ortaklık gösterdiğini saptamış durumdayız.

Her iki piyeste de Dahhâk'ın sarayı ana mekan olarak geçmektedir ve bu yönüyle de bir ortaklık teşkil etmektedir.

Son bir ortaklık da teknik bakımdan her iki piyesin beş perdede kaleme alınmış olmalarıdır.

2. Farklılıklar

Piyeslerin isimlerine baktığımızda en temel farkın bu durum olduğunu görmekteyiz çünkü Sâmi eserine iyi olan kahramanın adını verirken Sâidî eserine kötü olan kahramanın ismini verir bu ise ismlendirmede farklılık aynı zamanda da bir zıtlığa yol açmıştır.

Yukarıda bahseildiği üzere karakter bazında ortak olan bir kahraman ve yan karakterlerden sadece mubidlerde ortaklık durumu varken diğer bütün karakterler birbirleriyle farklılık arzetmektedirler.

Her iki piyeste klasik bir olay örgüsünden söz etmenin mümkün olmaması da eserler arsındaki farklılıklardan bir diğerini teşkil etmektedir çünkü Gâve de görmüş olduğumuz serim, düğüm ve çözüm şeklindeki tertipli olay örgüsüyle Dahhâk'ta karşılaşmayız.

Son bir farklılık olarak yazarların genel olarak üsluplarında ve özel olarak piyesleri yazmalarında izlemiş oldukları yoldur. Yukarıda da söz edildiği üzere Sâidî, alımlama estetiği ile pek çok cümlede verilen ipuçlarından okur/izleyicinin boşlukları doldurmasını hedefler ve ayrıca sürrealizmi ciddi derecede benimseyerek eserine hakim kılar. Bu durmu Âjend, İki Devrim Arasında Nodern İran Edebiyatı adlı kitabında şu cümleler ile açıklar:

“Sâidî eserlerinde realizm ve sürrealizme bağlı kalarak korku, dehşet, kuşku, hayal, sembol ve duygu dolu metinler yaratır. Onun metinleri konuşma diline yakın yazılan çok güçlü ve üslupça karakteristik bir hüviyet taşırlar. Eserlerindeki korku dolu ortam Pehlevi Döneminin sosyopolitik ortamından kaynaklanmaktadır.” (Âjend, 2018: 213).

Sâmi ise eserinin önsözünde belirttiği gibi çoşumcu bir üslupla ele aldığı tarihi dramında romantizm akımına yakınlık gösterir. Gâve içinyazdığı önsözde Hugo’dan bahsetmesi onun eserde izleyeceği yolun habercisi mahiyetindedir.

Sonuç

Farklı dönemlerde yazılan ve aynı ana konuyu işlemeyi hedefleyen iki eser benzer toplumsal dönemlerde kaleme alınmışlardır. Yazıldıkları yıllar itibariyle Sâmi’nin eseri daha çok serim, düğüm ve çözüm odaklı yani klasik bir olay örgüsüyle yazılmış olsa da Sâidî’nin eseri daha çok Dahhâk’ın hayatından birkaç günü vererek alımlama estetiği ile metindeki boşlukların okur veya izleyici tarafından doldurulmasını hedefler. Sâmi’nin romantik ve Sâidî’nin sürrealist bir üslupla kaleme aldığı eserler adı geçen akımlara bağlı kalınarak verilen iki başarılı eser olup ortak kaynak metni bir eserde romantizmin ve bir diğer eserdeyse sürrealizmin kurallarıyla aynı potada birleştirerek benzer amaçlarla kaleme alınmışlardır. Her iki metindeki eksiltme ve dönüştürmelere karşın Şehnâme’ye hakim olmasa da adı geçen kaynak hikayeyi kısmen bilen okur/izleyicinin piyesler ile karşılaştığında ana fikri yakalamakta zorlukla kaşı karşıya gelmemesi durmu kuvvetle muhtemeldir. Son olarak isimlendirme husudunda Sâmi klasik bir tavır takınırken Sâidî modern bir yol izlemiştir.

Kaynakça

Âjand, Y. (2018). Adabiyyat-e Modern-e İran dar Faseleye Do Enghelab. Tahran: Mola Yayınları.
Akı, N. (1989). Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi. C. I. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Akyüz, K. (2017). Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
Âriyenpour, Y. (1971). Az Saba ta Nima. C. I-III. Tahran: Zavvar Yayınları.
Aytaç, G. (2016). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Ankara: Doğubatı.
Aytaş, G. (2010). Tanzimatta Tiyatro Edebiyatı Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
Bahar, M. (1996). Pajuheşi dar Asatir-e İran. Tahran: Agâh Yayınları.
Firdevsî, E. (2003). Şehnâme, Hazırlayan: Arghavan Ghos. Tahran: Hermes Yayınları.
Fuat, M. (1970). Başlangıcından Bugüne Türk ve Dünya Tiyatro Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınevi.
Kefeli, E. (2019). Metinlerle Batı Edebiyatı Akımları. İstanbul: Akademik Kitaplar.
Malekpour, C. (1990). Adabiyyat-e Namayeşi dar İran. Tahran: Toos Yayınları.
Moran, B. (2001). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları.
Sâidî, G. (2013). Zahhak. Tahran: Negah Yayınları.
Sâmi, Ş. (1877). Gâve. İstanbul: Tasvir-i Efkâr Matbaası.
Sâmi, Ş. (1899). Kamûs-ı Türkî. İstanbul: İkâm Matbaası.
Seyyed Hoseini, R. (2008). Maktabhaye Adabi. C. II. Tahran: Negah Yayınları.

ELEKTRONİK KÜLTÜR BAĞLAMINDA ANLATI

Filiz Güven
Dr. Öğretim Üyesi, Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı, Sinop/Türkiye, filiz__guven @hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9123-929X

Özet

Kültürel olanın canlı olduğu fikrinden hareketle, geleneğin lineer bir ilerleme içinde olmadığı söylenebilir. Çünkü gelenek, kültürel olanla iç içedir ve bir şeyin canlı olması aynı zamanda o şeyin etkileşim, iletişim halinde olması anlamına gelmektedir. Kaldı ki günümüzde iletişimin yetişilemeyen hızı, kültürel değişim etkilerinin popüler medya araçlarında, dizilerde, filmlerde sergilendiği yeni bir bağlam anlamına gelmektedir. Bu şekliyle diziler, filmler, sosyal medya ve diğer bütün popüler iletişim araçları değişimin, sözlüden yazılıya, yazılıdan basılıya geçişteki kadar hissedildiği bir alan olarak kabul edilebilir. Değişimin bireyleri aşan bu işleyişi belli formlara bağlıdır ve bu formlar, temelde bütün bireylerin etkilenmesine ve farklı derecelerde de olsa değişime katılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, yeniden yorumlanan anlatı türleri, arkaik dönemden itibaren varlığı ritüeller ve mitler aracılığıyla tespit edilen idealize edilmiş tip(ler) ve onun karşıtı tip(ler)in, süreç boyunca genel hatları itibarıyla sanala dönüşmüş hali olarak kabul edilebilir. İnsanlığın gelişim evreleri doğrultusunda açıklanabilecek bu dönüşüm, anlatıların yeni bir bağlamda yeni bir bakış açısıyla yorumlanmasına yol açmıştır. Öte yandan bugünün anlatıları işlevsellik bakımından ele alındığında, genel olarak geçmiş anlatı türlerinin içerik özellikleriyle birçok noktada bütüncül bir yapı arz etmektedir. Kavramsal kelime hazinesinin gelişmesi, beraberinde yeni sorunlar, yeni çözümler, yeni tartışmalar getirmiştir. Bugünün tartışmalı meselelerinden biri teknolojinin ulusal değerleri ne derecede etkilediği ve bu etki karşısında alınabilecek önlemlerin neler olduğudur? Bu kapsamda çalışma, sözlü ve yazılı anlatı türlerinin elektronik ortama aktarımı sırasında dikkat edilmesi gereken hususları ve toplumsal değerlerin bu ortamda hangi anlayışla sürdürülebileceğini, halk kültürünün belli başlı anlatıları üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik kültür ortamı, anlatı türleri, sözlü kültür, yazılı kültür

NARRATIVE IN THE CONTEXT OF ELECTRONIC CULTURE

Abstract

It can be said that tradition is not in a linear progress considering the idea that the cultural one is the living one, because tradition is intertwined with the cultural one and the fact that something is alive also means that it interacts and communicates. Moreover, the unreachable speed of communication today means a new context in which the effects of cultural change are displayed in popular media, series, films. In this manner, the series, films, social media and all other popular means of communication tools can be regarded as an area where change is felt as much as the transition from oral to written, from written to printed. This process of change that exceeds individuals depends on certain forms and these forms basically allow all individuals to be influenced and participate in change albeit to varying degrees. In this context, the reinterpreted narrative types can be considered as the idealized type(s) whose existence has been determined through rituals and myths from the archaic period and its opposite type(s) which have generally been transformed into virtual throughout the process. This transformation which can be explained in line with the developmental stages of humanity has led to a new interpretation of the narratives in a new context. On the other side, today's narratives when dealt with in terms of functionality offer an integrative structure generally with the content features of the past narrative genres in many points. The development of conceptual vocabulary has accompanied new problems, new solutions, new debates. One of the controversial issues of today is the extent to which technology affects national values and what measures can be taken against it. In this context, the study aims to evaluate the issues that need to be considered during the transfer

of verbal and written narrative types to the electronic environment and the understanding of social values in this environment through the certain narratives of folk culture.
Key Words: Electronic Culture Environment, Narrative Types, Oral Culture, Written Culture

Giriş

Geçmişten bugüne insanlığın geçirdiği her evre beraberinde yeni bir yaşam biçimi önermiştir. Başlangıçta ses vardı ve sesi durdurup ona hâkim olmak mümkün değildi (Ong 2013: 47). Sese nispeten yazı, söze ilaveten varlık gösterdiği için yazının icadı söz üzerinde engin bir etki yaratmış, söz bundan sonra hiçbir suretle eskisi gibi olamamıştır (Goody 2017: 55). Süreçte yaşana değişiklik sadece bu kadarla kalmamış sesin ve sözün etkin öznesi insan da yazıyla edilgen bir süreç içerisine itilmiştir. Bu dönemde sözlü kültür teorisi bağlamında geçmişin belirli bir dönemden sonra işlevselliğini kaybettiği kabulü, reel hayatta kendini daha yoğun bir şekilde göstermeye başlamıştır.

Sözlü kültür dönemi olarak adlandırılan ve insanlık tarihinin en uzun kültürel süreci olduğu kabul edilen bu sosyal yapıda, tarihin karanlık döneminden itibaren elde edilen bilgiler, gelecek nesillere sözlü kültür içerisinde geliştirilen belirli türler üzerinden belirli tekniklerle aktarılmaya çalışılmıştır. Söz, daha ağızdan çıkarken yokluğa karıştığı için zihnin dışında başka bir yere geri dönmezken (Ong 2013: 56) yazılı kültür, sözün etkisini büyük oranda kaybetmesine ve belleğin zayıflamasına etki etmiş ve bilginin saklanma şekli, aktarımı değiştirmiştir. Ancak yazılı tarihin büyük bir kısmı boyunca, okuma-yazma becerilerinin yalnızca bir kesime ait bir özellik olması, nüfusun büyük bir kısmını sözlü kültüre bağımlı kılmıştır (Goody 2017: 55). Öte yandan yazılıdan basılıya geçiş, söze karşı yazının içselleştirilmesine katkı sağlamıştır. Elektronik dönemin başlaması ise hem yazının hem de matbaanın içselleştirilme sürecini hızlandırmıştır. Teknolojide yaşanan bu değişim, ister istemez yaşam tarzına yansımış, özellikle endüstrileşme sonrası, bireylerin, toplulukların sözlü ürünlere yönelmesine olanak tanımıştır. Bu ürünlere duyulan ilgi toplumların benliklerini sürdürme arzusuyla ilintili olsa dahi temelde görülmesi gereken, sözlü ürünlerde kültürel belleğe ait kodların, imgelerin ürünü olduğu ve kültürel belleğe ait her öğenin gelenekçi gözünde değerli sayıldığıdır.

İnsanın parçaya olan merakının gerçekte bütünü anlama arzusundan kaynaklandığı düşünülürse, medeniyetin dayandığı koşulları aramak ve kavramak insanın tarihini aramak ve kavramakla eş görülebilir. Medeniyette meydana gelen değişim, yazılı kültürün sürerliliğini devam ettirmesine karşın sözlü kültür anlatılarının elektronik kültür ortamında, yeni koşullarla yorumlanmasına olanak tanımıştır. Yazının koruyucu gücü altında olan söz bu sefer görüntüyle servis edilmiş, sınırları ve zamanları aşmıştır.

Bugün eskinin, masalı, destanı, halk hikâyesi, fıkrası gibi halk bilimiyle ilintili birçok tür, sözlü geleneğe ait olmasına karşın televizyon ve internette farklı şekillerde varlık göstermektedirler. Bu türlerin yanı sıra, Küçük Ağa, Aşk-ı Memnu, Yaprak Dökümü gibi pek çok yazılı edebiyat eseri de televizyon yayınlarında kullanılmaktadır (Özdemir 2006: 19). Elektronik ortama yapılan aktarımlarda veya yapılan yeni üretimlerde ilk fark edilecek durum birtakım benzerliklerin olduğudur. Özellikle dizilerde, sinema filmlerinde ve çizgi filmlerde sıklıkla rastlanan, başkahramanların ve onun karşıtı kahramanların geleneksel kahraman tipolojisinden farklı olmadığıdır. Bu kapsamda özellikle elektronik kültür ortamında anlatıların değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışma, destan, halk hikâyesi, masal, fıkra gibi anlatıların elektronik ortamdaki varlığının tespiti ya da karşılaştırılmasından ziyade, halk anlatılarında kendini gösteren kültürel değerlerin, toplumsallığın elektronik ortama hangi anlayışla aktarılacağı ve aktarım sırasında dikkat edilmesi gereken öğeler üzerinde durmayı hedeflemektedir.

Destanlar, halk hikâyeleri, masallar her biri farklı dönemlerde farklı ihtiyaca yönelik oluşturulmuş ve farklı kültürel geleneğe ait anlatı türleridir. Örneğin mitler, ilkel kültür için vazgeçilmez anlatılardır. Çünkü o, inançları tanımlar, düzenler ve değerlerini arttırırken aynı zamanda ahlakı korur ve uygulanmasını sağlar (Bascom 2014: 80). Veya destanlar, toplumsal değerleri güncelleştirdiği (Elçin 1986 72; Çobanoğlu, 2001: 89), milletin ortak bilincini yansıttığı (Şahin 2009: 13) ve milli değerleri ferdi değerlere tercih etmeyi (Ekici 2002 18) öğrettiği için önemlidir. Ancak bu önem sadece mit ya da destan özelinde olmayıp diğer türler içinde geçerlidir. Çünkü mitler, destanlar, halk hikâyeleri, masallar, fıkralar vd. birtakım türler. Birtakım temel farklılıklara karşın toplumsal belleğin ürünü olmaları ve toplumsal değerleri barındırmaları bakımından her biri ayrı ayrı önem arz etmektedir. Nitekim folklorun işlevleri düşünüldüğünde her bir sözlü anlatı türünün faydacı bir yanı olduğu görülür.

Teknolojideki ilerlemeler sonrası değişimin en dikkat çekici yönü medyadır. Medya, kültürel değişmeleri yaratan temel bir dinamiktir (Bars 2018:124). Özelden genele doğru giden bu yolda kültür malzemesi sadece yöntem ve biçim olarak başka medeniyetlerde geçebileceği gibi birtakım değerleri de beraberinde götürebilmektedir. Bu anlamda teknoloji kültür taşıyıcılığına imkân sunan en hızlı ve etkili üründür (Öncül 2018: 331-332). Bugün sözlü kültür ortamına ait öğelerin birtakım dönüşümlerden sonra elektronik kültür ortamında sunulması, medyanın halk kültürünün yaşatıldığı yeni ve modern bir uzantı olduğu savı kadar sözü edilen yapıların temel farklılıklar içerdiği, dolayısıyla medyanın halk kültürüne eklemlenen değil, zarar veren bir yapı sunduğu fikrini öne çıkarmaktadır (Çoban 2011: 35). Duruma bir örnek fıkra üzerinden verilebilir. Elektronik ortamda kullanılan fıkralar bu dönüşümde temel özelliklerini korusalar da sosyal medyada yaygın olarak kullanılan pek çok sözcüğü de bünyelerine katmışlardır (Uygur 2017: 182). Burada bahsedilen dönüşüm, ilerlemenin doğası gereği yaşanabilen bir durum olabileceği gibi bir yabancılaşma da olabilir. Öncelikle bu değişim herhangi bir tür ya da kesim özelinde değildir. Endüstrileşme sonrası farklı katmanlarda yaşanan değişim, kültürel olanı etkilediği kadar yaşamın bütün alanlarını da etkilemiştir. Bu noktada değişimden ya da yabancılaşmadan bahsetmenin bir ayrım noktası olmalıdır. Değişim ya da dönüşüm eğer medeniyetteki ilerlemenin doğası gereği yaşanıyorsa, bu normal bir sürece işaret eder ve bu yabancılaşmayla sonuçlanmayabilir. Ancak buradaki değişim, medeniyetteki ilerlemeye bağlı olarak gelişmiş bir sürece değil de başka kültürlerin erki altında yaşanan bir dönüşüme işaret ediyorsa o değişimin yabancılaşmayla sonuçlandığını gösterir. Tüm bunlardan dolayı elektronik ortama aktarılmış folklorik bir anlatıda veya yeni oluşturulmuş bir kurguda bulunan ve bireyi kendi kültürel varlığı dışına çıkarabilecek her türlü öğe, bireyi dönüşümle/yabancılaşmayla baş başa bırakacak, yerel kültürel yapıyı ve geleneği tehdit edecektir. Öte yandan durum “gelenek” kavramı ile düşünüldüğünde dikkat edilmesi gereken geleneğin, muhafazakârlık, tutuculuk, gericilik veya modernlik karşıtı olmadığı, aksine bir devingenlik içinde var olduğu, geçmişten hareketle geleceği yarattığı, dinamizmini sosyo-kültürel ve tarihi bağlama göre değiştirdiği meydana çıkar (Özdemir 2001: 120).

Bugün iletişim teknolojileri aracılığıyla bir taraftan yeni ve farklı metalar üretilmekte bir taraftan bireylere alternatif hayat tarzı sunulmaktadır. Kuşkusuz bu sadece elektronik ortamının tek başına başaracağı bir durum olmanın ötesinde olup kültür endüstrisi ile de ilgilidir. Eskinin yadsınan hayat tarzları bugün evlerin içine girmiş ve bir yaşam şekline dönüşmüşse bu teknolojiyle beraber kültür endüstrisinin gücünün etkisidir. Çünkü geçmişten farklı olarak bugünün kültür ekonomisi elektronik kültür ortamında şekillenmektedir. Temelde kültür endüstrisi, bütün kültürel değerleri tek bir öze indirmesi nedeniyle eleştirilmiş olsa da gelişen teknoloji karşısında durumdan şikâyetçi olanların bile karşı koyamayacağı bir olguya dönüşmüştür. Bu süreçte kültürün kendine özgülüğü uçlarda sürmeye çalışırken kültürel ürünlerin kullanımdan çok, değişim değeri öne çıkarılır (Özdemir 2009: 74).

Dünyanın elektronik ağlarla birbirine bağlanması, insanlık için yeni bir kültürel yayılım alanının oluşması demektir (Kızıldağ 2016: 456). Bu yeni platform, toplumsal değişimin tartışıldığı, toplumsal çatışmanın varlığının sergilendiği bir alan olması nedeniyle de sürekli olarak gözden geçirmelidir. Özellikle elektronik kültür ortamının etkileme yöntemleri düşünüldüğünde durumun gelişmekte olan ülkeler üzerindeki etkisi irdelenmeli ve buna karşı alınacak önlemlerde yeni alanın etkileşimdeki rolü, etkileşimin süresi veya medya aracılığı ile ulaşılabilecek sahanın genişliği düşünülmelidir. Medya ile gelinen nokta irdelendiğinde dikkate sunulması gereken birkaç durum ortaya çıkar. Bunlardan biri, medyanın bir tür simülasyon alanı oluşturmasıdır. Simülasyon, gerçeğin medyaya yansımış hali olarak değerlendirilebilir. Gerçekliğin çıkarlar doğrultusunda kurgulanmış bir gerçeklik olması ve orijinalinin yerini alacak olması önemlidir (Ünür 2015: 76). Gerçekliğin yok olduğu simülasyon durumu, bireyin tecrübeleri yerine medyada gördüklerini gerçekmiş gibi algılamasına ve bunları yaşantısına taşımasına neden olabilir. Şöyle ki herhangi bir şey ekranlarda görülmediği takdirde, yokmuş muamelesi göreceği gibi ekranlara yansıtılan unsurlar da gerçek gibi algılanabilir (Ünür 2015: 77). Bu da aslında bugünün kültür ortamının eskiyle olan benzeşimini de ortaya çıkarır niteliktedir. Eskiden de insan, günlük hayatta nasıl davranacağını ya da neye inanacağını, dinlediği hikâyelerden, destanlardan, masallardan edinirdi. Ancak etki alanının genişliği ve etkileme hızı düşünüldüğünde bu durum, eskiden farklı olmakla birlikte etkileri itibarıyla birbirinden farklı sonuçlar doğurabilir. İkincisi parasosyal etkileşimdir. İzleyicilerin medya karakteri ile geliştirdiği tek yönlü ve sembolik bir ilişkiyi ifade eden parasosyal etkileşim (Arslan, 2013: 2), izler kitle üyelerini kendi kültürel alanları dışına çıkarabilir. İletişimin tek yönlü olması olayın psikolojik yönünü vurgu yapsa da medya karakteri ve takipçi arasında kurulan te yönlü bu iletişim, kullanılma şekline göre bireyler üzerinde bir doktrin görevi üstlenebilir. Bu aynı zamanda endoktrinasyon alanı yaratabilir. Başkalarının kabul edilmiş değerleri, kitlesel algı yönetimi oluşturarak empoze edilebilir. Örneğin masallar aracılığıyla bir endoktrinasyon alanı yaratılabilir. Bu kapsamda yeniden oluşturulmuş veya elektronik ortama aktarılmış bir anlatının bu etki alanları düşünülerek oluşturulması ve belli kurallar doğrultusunda birtakım erkler tarafından kontrole tabi tutulması gerekmektedir.

Konuyu biraz daha açıklığa kavuşturabilmek için mitlerdeki, destanlardaki, halk hikâyelerindeki ve masallardaki bazı unsurların elektronik ortamda ne şekilde göründüğüne bakmak gerekir. Örneğin, metin yazarlığı tekniğiyle çizgi filme aktarılmış Keloğlan çizgi filmi, Keloğlan masallarıyla kurgusu itibariyle benzerlik gösterse de çizgi filmin masaldan birçok açıdan farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir (Bayraktar 2014: 46). Ancak çizgi filmde, Keloğlan ile özdeşleşmiş bazı erdemler, dürüstlük, saygı/nezaket, adalet, cesaret, arkadaşlık, güven, yardımlaşma, iş birliği ve sevgi (Özyürek vd. 2018:8) gibi toplumsal değerlerin bulunduğu görülür. Bu noktada, metin yazarlığı tekniğiyle sözlü kültüre ait bir anlatının elektronik ortamda bir takım değişiklikler yaşaması normal olarak kabul edilebilir. Ancak bunun belli bir sınırları da olmalıdır. Aktarım yapılırken anlatının orijinalliğine olumsuz etki yapacak bir değişime izin verilmemelidir. Burada dikkat çekici bir haber başlığından hareketle örneklem alanını genişletmek yararlı olacaktır. “Masallara Kıymayın Efendiler”, haberde, Hollywood’da sinemaya uyarlanan Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalının, Pamuk Prenses ve Avcı adıyla yeniden yorumlandığı ve masalın epik bir macera filmi haline getirildiği belirtilmiştir (https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler). Film oldukça ilgi görmesine karşın, masalın epik bir macera filmine dönüştürülmesi orijinaline sadık kalınmadığını gösterir. Buna karşın izleyicinin dikkatini çekmiştir. Bu aktarım tekniğinden ziyade kurgunun çağın aksiyon tarzına uygun olmasıyla açıklanabilir. Haberin devamında, Cedric Nicolas Troyan’un Pamuk Prenses, Yedi Cüceler ve Karlar Kraliçesi masallarını harmanlayarak bir seri meydana getirdiği “Avcı: Kış Savaşı”, filmi hakkında bilgi verilmiş. Uyarlamada, Pamuk Prenses’in olmadığından ama onun ilk filmde öldürdüğü kötü kalpli kraliçe ile onun kızının olduğundan bahsedilir. “Avcı: Kış Savaşı”, neredeyse başından sonuna Avcı Eric'in hikâyesini anlatıyor. (https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler). Her iki film de orijinal anlatıdan uzak olduğu için yeni bir yaratım sayılabilir. Masalları aksiyon filmi olarak kurgulamak, masal metinlerinin vermek istedikleri mesajı, masal formellerini, masal dünyasını tamamıyla yok saymak olacağı için bu şekilde yapılmış bir senaryolaştırma anlatılara zarar verir.

Elektronik kültür ortamı özelinde sürdürülen tartışmaların en kapsamlısı, teknolojinin halk bilgisi ürünlerini içerisinde barındırıp barındırmadığı veya toplumsal değerlere ve halk kültürüne etkisinin olup olmadığıdır. Teknoloji doğası gereği var olan halk bilgisinin yerine, sürekli ve sürekli olarak yenisini koymaya mecburdur (Çoban 2010: 25). Bu nedenle halk bilgisi ürünleri ya da toplumsal edim ve değerler, elektronik ortamda sunulsa bile teknolojinin hızı düşünüldüğünde bu folklorik öğeler birçok değişikliğe uğrayacak ya da yerini sürekli yeni sunumlar alacaktır.

Sonuç ve Öneri

Toplumsal değişimin incelendiğinde, değişimi destekleyen en önemli alanlardan birinin elektronik kültür ortamı olduğu görülür. Elektronik kültür ortamı, sanal dünya, bugün "toplum mühendisliği" rolünü üstlenerek toplumsal dönüşüme destek vermektedir. Sanal ortamı, sözlü kültür ortamından ayıran önemli bileşenlerden biri kuşkusuz sese ve söze, görselin eklenmesidir. Sesin görselle servis edildiği, servis edilenin çok kısa sürede moda olduğu, moda olanın çabucak unutulduğu, iletişimin yok olduğu, uzun tasvir ve tahlillerin gereksiz sayıldığı bu alan, kurgusu doğru yapılırsa toplumsal değerlerin ve geleneğe ait her türlü imgenin sergilenmesine olanak tanıyabilir.

Gerçeklikle sanallığın aynı anda sergilendiği elektronik kültür ortamı, birden fazla yaşam tarzı önermesi anlamında dikkat çekicidir. Özellikle toplumsal değerler düşünüldüğünde geleneksel ve evrenselin iç içe geçmesi, toplumsal değerlerin hızla sığlaşmasına ve kültürel belleğe yönelik herhangi bir öğenin geçersiz olmasına neden olmaktadır. Televizyon, internet ve diğer iletişim alanları bugünün iletişimsel ortamında sözlü kültürün yeni bir biçimi olma niteliği taşımaktadır. Süreçte yaşanan değişikliğe istinaden sesin görselle desteklenmesi, anlatımın sözle betimlenmesi yerine, görselle desteklemesini sağlamış ve söze duyulan ihtiyacı azaltmıştır.

Sözlü geleneğe ait bir anlatının metin yazarlığı tekniğiyle yeniden kurgulanması sırasında bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle uyarlanacak anlatının senaryolaştırması sırasında, anlatının dokusuna sadık kalınmalı, yukarıdaki film örneklerinde görüldüğü gibi türe ait özellikler yok sayılmamalı, özen gösterilmelidir. Ayrıca merak uyandırıcı olması, tatmin edici bir gerçeklik taşıması, insanlığın ortak değerleriyle örtüşmesi, izler kitle üyelerini sosyokültürel, toplumsal bölünmelere karşı kışkırtıcı değil, eğitici ve yönlendirici olması gerekmektedir.

Elektronik çağın işlevselliği söz konusu olduğunda aktarılacak veya yeniden üretilecek bir anlatının simülasyon, parasosyal etkileşim, endoktrinasyon gibi etkileme ve algı oluşturma yöntemleri dikkate alınarak hazırlanması veya kurgulanması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki sanal ortam iyi bir "ozan", fanatik bir taraftardır. Burada oluşturulabilecek kontrol mekanizmaları bireyleri aidiyetlerinden uzaklaştırıp onlar için tasarlanan yeni bir kimliğe asimile edebilir. Dolayısıyla elektronik çağın bu özelliği, küresel güçlerin ideolojik tavrı ya da ihtiyaçları yerine; toplumsal menfaatler doğrultusunda, kalkınmaya yönelik girişimler için kullanılmalıdır.

Kaynakça

Arslan, Özge (2013). *"TV dizilerinde yer alan karakterler ile kurulan parasosyal etkileşim: Bağlanma biçimleri ve yalnızlık açısından bir inceleme",* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bars, M. Emin. "Sözlü Gelenekten Elektronik Döneme Bilgelik Dönüşümü: Irkıl Ata'dan Şahin Ağa'ya", ***Millî Folklor*,** 2018, (117), 120-131.

Bascom, Willam R (2014). Folklorun Dört İşlevi, Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar II, Haz.: M. Öcal Oğuz, Selcan Gürçayır Teke, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Bayraktar, Zülfikâr (2014), "Geleneğin Güncellenmesi Bağlamında Masaldan Çizgi Filme Keloğlan Tipi Üzerine", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi Cilt / Sayı XLIX, s.19-51.

Başer Çoban, Seda (2011). "Medya ve Halk Hikâyeleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Deneme", ***Millî Folklor*,** 2011, Yıl 23, Sayı 92, s. 34-40

Başer Çoban, Seda (2011). "Sözlü Gelenekten Sözün Geleneksizliğine: Atasözü ve Reklam", Millî Folklor, Millî Folklor, 2010, Yıl 22, Sayı 88.

Çobanoğlu Özkul (2001). **"Türk Destanları" Türk Dünyası Ortak Edebiyatı I,** Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Ekici, Metin(2002). Destan Araştırma Ve İncelemelerinde Kullanılan Bazı Terimler Hakkında II, ***Milli Folklor*,** 2002 (54), 11-18.

Elçin, Şükrü (1986). **Halk Edebiyatına Giriş,** Ankara: Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Goody, Jack (2017). **Mit, Ritüel ve Söz,** (Çev.: Damla Sezgi), İstanbul: Küre Yayınları

Kızıldağ, Hasan (2016). Anakronik Bir Kahraman: “Keloğlan Aramızda”, ***The Journal of Academic Social Science Studies,*** yıl: 2016, sayı: 53, s. 447-458

Oğuz, M. Öcal. “Folklor ve Kültürel Mekân”. **Milli Folklor.** Yıl: 19, sayı: 76, 2007, s. 30-32.

Öncül, Kürşat (2018). Sözlü Kültürden Elektronik Kültüre, Fıkradan Capsa, **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi**, Yaz, 2018, Volume: 7, Sayı: 20, s. 329-338

Ong, W. (2013). **Sözlü ve Yazılı Kültür-Sözün Teknolojileşmesi,** (çev. S. Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayınları.

Özdemir, Nebi (2001). “Bilim ve Teknolojideki Gelişmelerin Köy Seyirlik Oyunlarına Etkisi”, ***Millî Folklor,*** 2001, Yıl 13, Sayı 51, s. 119-129

_______ (2006). “Türk Edebiyatı ve Medya”, ***Millî Folklor,*** 2006, Yıl 18, Sayı 70, s. 7-21

________ (2009). “Kültür Ekonomisi ve Endüstrileri İle Kültürel Miras Yönetimi İlişkisi”, ***Millî Folklor,*** 2009, Yıl 21, Sayı 84, s. 73-86

Özyürek, Arzu vd. (2018). “Keloğlan Masalları Çizgi Filminin Değerler Açısından İncelenmesi”, **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** Özel Sayı 4, 2018, 1-11.

Şahin, Halil İbrahim (2009). *“Türkmenistan Sahası Destancılık Geleneği ve Türkmen Destanları”.* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uygur, Hatice Kübra (2017). Mizah Anlayışının Fıkra Türü Bağlamında Elektronik Ortamda Dönüşümü, **Türk Fıkra Kültürü,** Edt. K. Öncül, S. Çek, Ankara: Akçağ Yay. s. 175-191

Ünür, Ece (2015). **Yerli Dizilerdeki Kimlik Kalıpları,** Konya: Eğitim Yayınevi.

URL-1https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler) (16.12.2019).

URL-2https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2016/04/23/masallara-kiymayin-efendiler) (16.12.2019).

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ ÜNİVERSİTESİ A1 SEVİYESİ DERS KİTABI DİNLEME BÖLÜMÜNÜN İÇERİK ANALİZİ

Lokman TANRIKULU
Doç. Dr., NEVÜ Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

Medine BAKIRDÖĞEN
NEVÜ YTÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, mbakirdogen@gmail.com

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört önemli dil becerisi vardır. Dört temel dil becerisi içinde yer alan dinlemenin önemi oldukça fazladır. Çünkü dinleme, anne karnında işitilen seslerin anlam kazanması ile başlayan ilk dil becerisidir. Dinleme, diğer dil becerilerinin kazanılmasında da önemli bir yere sahiptir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı dinleme becerisine gerekli önem verilmemekte ve bu becerinin eğitimine çok az zaman ayrılmaktadır. Ayrıca dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğuna dair birçok düşünce bulunmaktadır. Ancak dinleme düşünme becerisini destekleyen, bir süreç sonunda kendini geliştirebilen bir beceri alanıdır. Bu çalışmanın temel amacı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Gazi Üniversitesi A1 seviyesi ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğunun incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı takip edilmiş ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Buna göre A1 seviyesi ders kitabındaki dinleme metinleri diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan kriterlere göre incelenmiştir. İçerik analizinde incelenen noktalar şunlardır; dinlemenin içeriği, dinleme etkinlik soru tipi, dil bilgisi yapısı, dinlemede kullanılan kelimelerin seviyeye uygunluğu, dinlemenin hız ve anlaşılırlığı, dinlemede görsel kullanımı, dinlemenin varsa kültür aktarım boyutu.

Anahtar kelimeler: Gazi üniversitesi ders kitabı, yabancılara Türkçe öğretimi, dinleme etkinlikleri.

Abstract

The teaching of Turkish as a foreign language has four important language skills. The most important of the language skills is listening. Listening is the first language skills that starts when sounds are heard in the womb. Listening plays a very important role is acquiring the other language skills. However, due to several reasons, listening skills are not given the needed importance, and little time is devoted to train and acquire this skill. There are assumptions that listening is an acquired and undeveloped skill. However, listening, which supports the skill of thinking, can improve itself at the end of a process. The main aim of this study is to examine the appropriateness of the listening contents in the Gazi University's A1 level textbook used in teaching Turkish to foreign students. In the study, a qualitative research approach was followed, and the document analysis method was applied. The listening texts in the A1 level textbook were examined according to the criteria listed in the Common European Framework of Reference for Languages. The criteria analyzed include: the listening content; the type of question for a listening activity; the grammar structure; the relevant words used according to the language level; the speed and intelligibility of the listening; the visuals used in the listening; and the cultural transfers (if present) in the listening.

Keywords: Gazi University textbook, teaching Turkish to foreigners, listening activities

Giriş

“Konuşmak bir ihtiyaç ise, dinlemek bir sanattır.” diyor Van Goethe. Günümüzde dil eğitiminde ön plana çıkan becerilerden biri de dinlemedir. Dinleme ile ilgili çok farklı tanımlar yapılmıştır. Peki nedir dinleme? Anne karnında sesleri duyup anlamlandırma ile başlayan dinleme, okul yıllarına kadar aile ve çevrede kendiliğinden edinilen bir beceridir.

Özbay (2005)’a göre dinleme iletiyi gönderen bireyin ilettiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliğidir. Özbay, dinlemede mesajın doğru algılanmasına vurgu yaparken, Umagan, (2007: 149) dinlemeyi “karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabası” olarak tanımlamaktadır.

“Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır… Dinlemek aynı zamanda bir iletişim kurma yoludur… Dinlemek, işitmekten farklı bir etkinliktir… Dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Dinleme bir yönüyle kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğundan, bunda seçicilik söz konusudur.” (Aktaş ve Gündüz 2004: 247).

Karagündüz (2010) ise dinleme becerisini bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgu olarak ele almıştır. Yine dinlemenin, içinde bilişsel ve duyuşsal özellikleri olan karmaşık bir süreç olduğunu da eklemiştir.

Johnson (1951: 58)’e göre dinleme “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneğidir.” (akt. Aytan, 2011: 24).

“Dinleme bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak katıldığı bir etkinliktir. Dinleme ortamında bireyler söylenen karşısında sessizce duran ve itaat eden pasif alıcılar değil, duygu ve düşüncelerini sözel ya da sözel yollarla ortaya koyan aktif alıcılardır.” (Karadüz, 2010: 42-43).

Dinleme, yabancı dil öğrenenler için önemli bir beceridir (Vander Grift ve Goh , 2012). Yabancı bir dili öğrenmek büyük oranda o dilde düşünmek demektir. Duyulan ya da okunan şeylerin ancak ana dile çevrildikten sonra anlaşılabiliyor olması, yabancı dilin kavranmamış olduğunu gösterir. Dil öğretiminde dinleme, karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Rost, 2001). Yabancı dil eğitiminde dinleme, genellikle 3 aşamada gerçekleştirilir: Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Her aşamada farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.

Sınıf içi dinleme aktivitesi olarak kitaplarda yer alan metinler öğrenciye birkaç kez dinletilir. Bu dinlemelerde öğrenci amaca uygun olarak stratejik dinleme yapmalıdır. Yabancı öğrencinin dinleme metinlerinde duyduğu her kelimeyi kavraması, anlaması, hafızasına kaydetmesi mümkün değildir. Öğrenci dinlediği metnin mesajını genel hatları ile anlaması, anladığını anlatabilir olması temel hedeftir. Derslerde genellikle dinleme etkinlikleri CD ve internet üzerinden ses kayıtlarının dinletilmesi ile yapılmaktadır. Öğrencilere dinleme yapılırken genellikle şu etkinlikler kullanılır. Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, açık uçlu sorular, doğru yanlış vb. etkinlik sonunda öğrencilerin cevapları bir uzman ile beraber değerlendirilir. Süreç sonunda dinleme, diğer becerilerle bir bütün olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılır.

Yöntem

Araştırmanın genel amacı TÖMER de yabancılara Türkçe öğretimi boyutunda Gazi üniversitesi A1 seviyesi ders kitabının dinleme becerisi metinlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008:39). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Gazi Üniversitesi A1 ders kitabı dinleme metinleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Dinleme 1

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 1 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	1. Ünite , Sayfa 9
Dinleme etkinliğinin adı :	Yeni Kelimeler Öğreniyorum

Gazi üniversitesindeki “Yeni Kelimeler Öğreniyorum” dinleme metninde 25 kelime ile alfabe öğretiminin desteklendiği gözlemlenmiştir. Dinleme etkinliğinde kelimelerin bazı harfleri verilerek boş yerlerin doldurulmasına dayanan, boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Dinlemede kullanılan özgün kelimelerden bazıları şunlardır: jeton, cadde, uçak, orman, iğne, anne, elma vb. örneklem olarak kullanılan kelimeler genel olarak basit ve kullanılırdır. Dinlemenin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu’na göre A1 seviyesi için uygundur. Dinleme etkinliğinde görsel kullanılmamıştır. 25 kelimenin öğretimini gerçekleştiren dinleme etkinliğinde görsel kullanımı, öğrenmeyi kalıcı hale getireceğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dinleme 2

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 2 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	1. Ünite , Sayfa 13
Dinleme etkinliğinin adı :	Emre ve Ailesi

Dinleme metninde Emre adında bir gencin kendini ve ailesini tanıtımı konusunun işlendiği gözlemlenmiştir. Etkinlik doğru ve yanlışın işaretlenmesi ile oluşan toplam beş sorudan oluşmaktadır. Metin A1 seviyesi dil bilgisi kurallarına uygundur. Metin içindeki kelimeler aile ve akraba isimleri olup A1 seviyesi için uygun görülebilir. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu’na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Etkinlikte Emre ve ailesini anlatan bir görsel kullanımı metnin daha anlaşılır olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Dinleme 3

A) Dinleyiniz. Doğru kelimeyi seçiniz. Cümleyi tamamlayınız.

1.

a) boylusun
b) saçlıyım
c) gözlüyüm

2.

a) gözlerin
b) yüzün
c) ellerin

3.

a) zayıf
b) büyük
c) dalgalı

4.

a) şişman
b) sinirlisin
c) iyiyim

5.

a) güleryüzlü
b) dağınık
c) utangaç

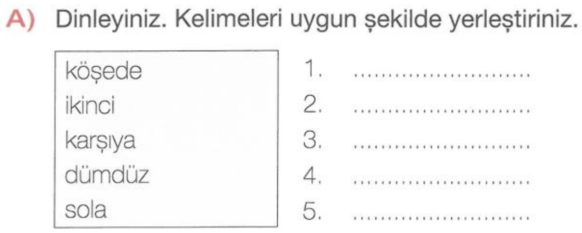
Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 3 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 1. Ünite , Sayfa 17

Dinleme etkinliğinin adı : Fiziksel Özellikler

Dinleme metninde tema olarak beş farklı bireyin fiziksel özelliklerinin tanımı yapılmıştır. Dinleme etkinliğinde yöntem olarak üç şıktan oluşan çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi yapısı iyelik eki, isim cümlesi ve isim tamlamasıdır. Bu yapılar Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Metin içinde günlük hayatta sıkça kullanılan sıfatlara(uzun, mavi, şişman vb.) yer verilmiştir. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Dinleme etkinliğinde fiziksel özellikleri anlatan beş farklı görsel kullanılmıştır. Ancak bu görseller Türk insanını resmeden görseller değildir. Türk insanının fiziksel özelliklerini anlatan görsel kullanılarak kültür aktarımı gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Dinleme 4


A) Dinleyiniz. Kelimeleri uygun şekilde yerleştiriniz.

köşede
ikinci
karşıya
dümdüz
sola

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

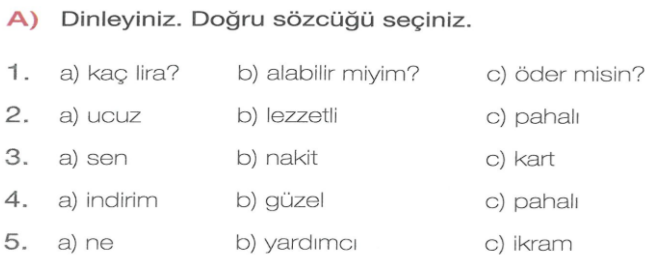
Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 4 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 2. Ünite , Sayfa 31

Dinleme etkinliğinin adı : Yolu Tarif Et

Yolu tarif et isimli dinleme metninde arkadaşının evine gitmek isteyen fakat adresi bilmeyen birinin, arkadaşını telefonla arayarak yol tarifi istemesi tema olarak işlenmiştir. Dinleme etkinliğinde kelimeler öğrencilere karışık olarak verilmiştir. Öğrencilerden metni dinleyerek karışık verilen kelimeleri sıralaması, uygun boşluklara yazması istenmektedir. Dinlemedeki kelimeler ve dil bilgisi Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 düzeyi için uygundur. Metnin hızı ve anlaşılırlığı metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Etkinlikte görsel kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Verilen kelimeler kutucuk içine alınmıştır. Yol tarifini anlatan bir krokinin kullanımı dinleme metnini daha anlaşılır kılabileceği düşünülmektedir.

Dinleme 5


A) Dinleyiniz. Doğru sözcüğü seçiniz.

1. a) kaç lira? b) alabilir miyim? c) öder misin?
2. a) ucuz b) lezzetli c) pahalı
3. a) sen b) nakit c) kart
4. a) indirim b) güzel c) pahalı
5. a) ne b) yardımcı c) ikram

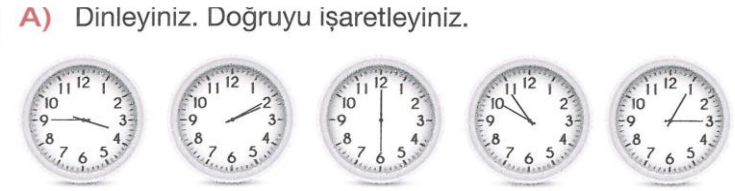
Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 5 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 2. Ünite , Sayfa 35

Dinleme etkinliğinin adı : Alışveriş

Alışveriş isimli dinleme metninde tema olarak alışverişte geçen diyalog cümlelerine yer verilmiştir. Etkinlik toplam beş soru olup, üç seçenekli çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Öğrencilerden cümleleri dinleyerek doğru seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Kelimeler, metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Dinleme metninde görsel kullanılmamıştır. Dinleme metni öğrenciler için faydalı, günlük hayatı kolay kılan bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Dinleme 6

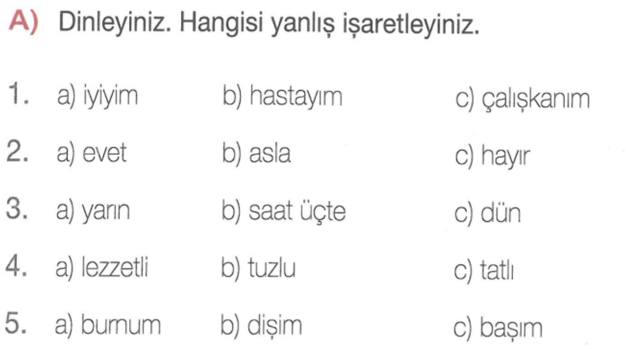

A) Dinleyiniz. Doğruyu işaretleyiniz.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 6 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	2. Ünite , Sayfa 39
Dinleme etkinliğinin adı :	Saat Kaç?

Saat kaç? İsimli dinleme metninde saatler konusu işlenmiştir. Soru yönergesi yanlıştır. Dinleme metninde beş saat dilimi söylenerek öğrencilerden doğruyu işaretlemesi istenmektedir. Fakat verilmiş olan dört seçeneğin doğru, bir seçeneğin yanlış olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple soru yönergesinin düzeltilmesi gerekmektedir. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir.Metin görselle desteklenmiştir.

Dinleme 7


A) Dinleyiniz. Hangisi yanlış işaretleyiniz.

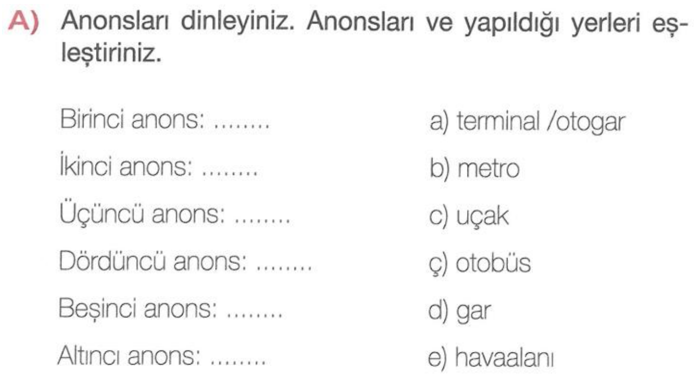
1. a) iyiyim b) hastayım c) çalışkanım
2. a) evet b) asla c) hayır
3. a) yarın b) saat üçte c) dün
4. a) lezzetli b) tuzlu c) tatlı
5. a) burnum b) dişim c) başım

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 7 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	2. Ünite , Sayfa 43
Dinleme etkinliğinin adı :	Haydi Cevapla

Haydi cevapla isimli dinleme metninde tema olarak, öğrenciye soru sorularak yanlış cevabı işaretlemesi istenmektedir. Etkinlik toplam beş soru olup , çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Etkinlikte görsel kullanılmamaktadır. İçerik itibariyle görsele ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir.

Dinleme 8



A) Anonsları dinleyiniz. Anonsları ve yapıldığı yerleri eşleştiriniz.

Birinci anons: ....
İkinci anons: ....
Üçüncü anons: ....
Dördüncü anons: ....
Beşinci anons: ....
Altıncı anons: ....

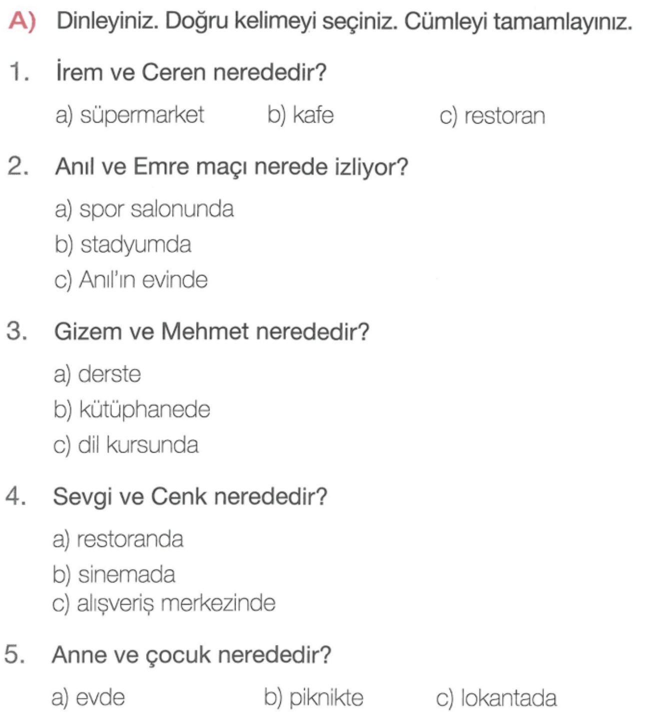
a) terminal /otogar
b) metro
c) uçak
ç) otobüs
d) gar
e) havaalanı

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 8 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	3. Ünite , Sayfa 49
Dinleme etkinliğinin adı :	Anons

Etkinlikte öğrencilere çeşitli mekanlarda yapılan anonslar dinletilerek, bu anonsların hangi mekanlara ait oldukları buldurulmak istenmiştir. Etkinlikte altı eşleştirme soru tipi kullanılmıştır. Kullanılan kelimeler A1 düzeyi için uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Ancak bu mekanlara ait birkaç görsel kullanımı etkinliği daha anlaşılabilir ve öğrenmeyi daha etkin kılabilir. Dinleme metni faydalı, günlük hayatı kolay kılan bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Dinleme 9



A) Dinleyiniz. Doğru kelimeyi seçiniz. Cümleyi tamamlayınız.

1. İrem ve Ceren nerededir?
   a) süpermarket b) kafe c) restoran
2. Anıl ve Emre maçı nerede izliyor?
   a) spor salonunda
   b) stadyumda
   c) Anıl'ın evinde
3. Gizem ve Mehmet nerededir?
   a) derste
   b) kütüphanede
   c) dil kursunda
4. Sevgi ve Cenk nerededir?
   a) restoranda
   b) sinemada
   c) alışveriş merkezinde
5. Anne ve çocuk nerededir?
   a) evde b) piknikte c) lokantada

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 9 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	3. Ünite , Sayfa 55
Dinleme etkinliğinin adı :	Nerede?

Dinleme metninde birbirinden farklı beş diyaloğa yer verilerek, nerede? Sorusu ile mekan isimleri anlatılmak istenmektedir. Etkinlikte üç seçenekten oluşan beş adet çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Dinleme metninde genel olarak isim tamlaması ve bulunma hal eki kullanılmıştır. Metnin dilbilgisi ve kelimeleri Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun görülebilir. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metinde görsel kullanılmamıştır. Metnin içeriği itibariyle görsel kullanılmaması kabul edilebilir.

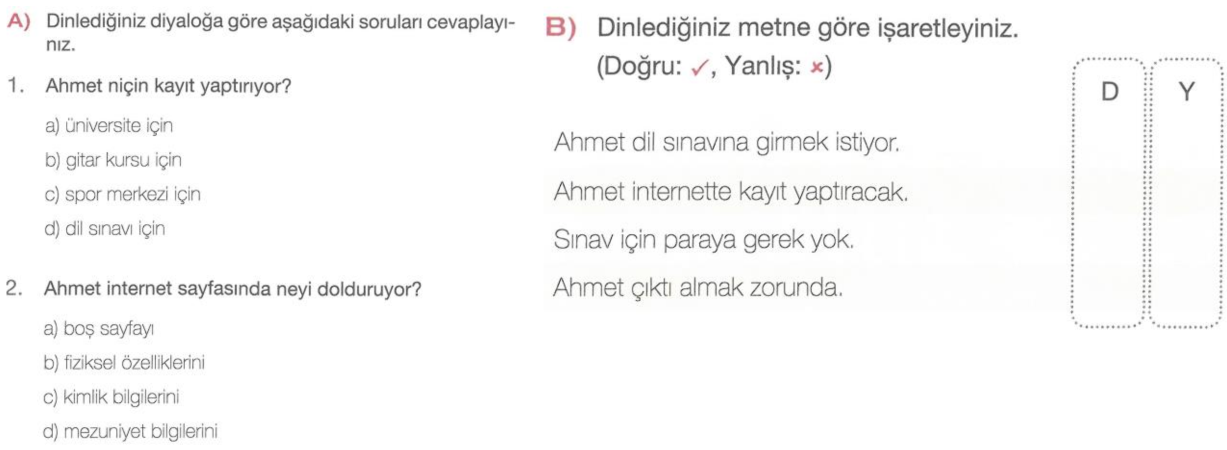
Dinleme 10

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 10 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	3. Ünite , Sayfa 59
Dinleme etkinliğinin adı :	Tiyatro Oyunu

Etkinlikte tema olarak Ece ve Martina isimli iki bayanın tiyatroya gidecekleri ve tiyatro biletini nasıl alacakları ele alınmıştır. Dinleme etkinliği üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm boşluk doldurma, ikinci bölüm doğru ve yanlışı işaretleme, üçüncü bölüm ise bilet görseli verilerek bilgilerin görsel içine doldurulması. Etkinlikte genellikle şimdiki zaman kullanılmıştır. Kullanılan kelimeler günlük hayatta sıkça kullandığımız (nakit, peşin, kredi kartı, gişe vb.) kelimeler olup dinleme etkinliğini faydalı ve işlevsel kılmaktadır. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Dinleme etkinliğinde söz konusu tiyatro "Genç Osman" oyunudur. Etkinlikte tiyatro oyununu anlatan görsel kullanılmıştır. Görseldeki insanların kıyafetlerinin ve kullandıkları aksesuarların o dönemi yansıtması, kültür aktarımını daha da pekiştirmektedir.

Dinleme 11



A) Dinlediğiniz diyaloğa göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Ahmet niçin kayıt yaptırıyor?
   a) üniversite için
   b) gitar kursu için
   c) spor merkezi için
   d) dil sınavı için

2. Ahmet internet sayfasında neyi dolduruyor?
   a) boş sayfayı
   b) fiziksel özelliklerini
   c) kimlik bilgilerini
   d) mezuniyet bilgilerini

B) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

	D	Y
Ahmet dil sınavına girmek istiyor.		
Ahmet internette kayıt yaptıracak.		
Sınav için paraya gerek yok.		
Ahmet çıktı almak zorunda.		

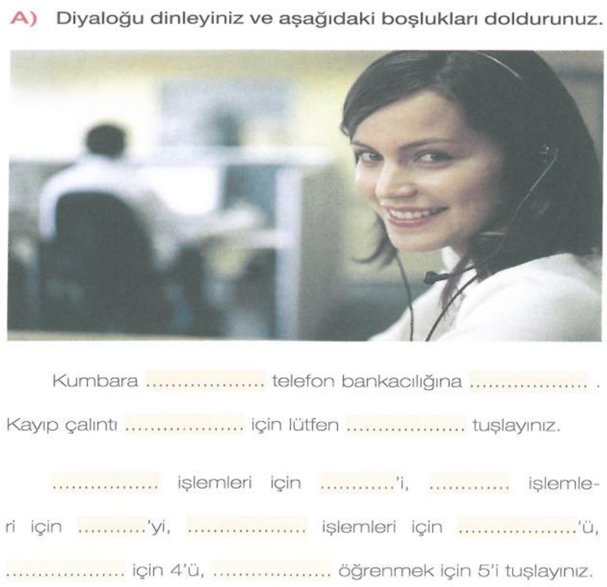
Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 11 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	4. Ünite , Sayfa 65
Dinleme etkinliğinin adı :	Sınava Kayıt

Dinleme etkinliğinde tema olarak, Ahmet isimli bir bireyin dil sınavı için kayıt yaptırmak istemesi, bu sebeple görevli ile olan diyaloğu ele alınmaktadır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde iki çoktan seçmeli soru tipi vardır. İkinci bölümde ise dört doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi vardır. Kullanılan kelimeler ve dilbilgisi Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa

Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Metnin içeriği itibariyle görsel kullanılmaması kabul edilebilir.

Dinleme 12



A) Diyaloğu dinleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Kumbara .... telefon bankacılığına ....

Kayıp çalıntı .... için lütfen .... tuşlayınız.

.... işlemleri için ....'i, ... işlemleri için ....'yi, ... işlemleri için ....'ü, ... için 4'ü, ... öğrenmek için 5'i tuşlayınız.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 12 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	4. Ünite , Sayfa 69
Dinleme etkinliğinin adı :	Kumbara Bankası

Dinleme etkinliğinde tema olarak, temsili bir banka olan kumbara bankası isimli bankanın operatörü tarafından bankacılık işlemleri için bireyi yönlendirme ele alınmıştır. Etkinlikte boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Metinde kullanılan dilbilgisi ve kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte metnin içeriğini destekler bir görsel kullanılmıştır.

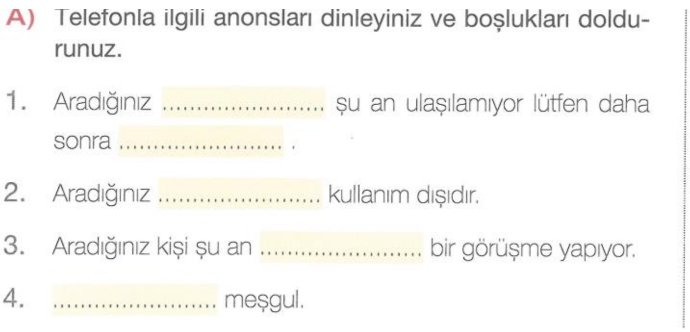
Dinleme 13

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 13 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	4. Ünite , Sayfa 73
Dinleme etkinliğinin adı :	Elbiselerim

Dinlemede tema olarak mevsimlere dikkat çeken bir şiir ele alınmıştır. Etkinlikte kullanılan şiirin bazı kelimeleri yazılmayarak, boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Etkinlikte kullanılan dilbilgisi ve kelimeler genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesine uygundur. Ancak yer yer sıfat fiil eki kullanılmıştır. Fiilimsiler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için anlaşılır bir dil bilgisi yapısı değildir. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Mevsimleri anlatan bir görsel, dinleme metninin anlaşılırlığını destekleyebileceği düşünülmektedir.

Dinleme 14


A) Telefonla ilgili anonsları dinleyiniz ve boşlukları doldurunuz.

1. Aradığınız .... şu an ulaşılamıyor lütfen daha sonra ....
2. Aradığınız .... kullanım dışıdır.
3. Aradığınız kişi şu an .... bir görüşme yapıyor.
4. .... meşgul.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 14 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 4. Ünite , Sayfa 75

Dinleme etkinliğinin adı : Cep Telefonu

Dinleme etkinliğinde cep telefonu ile ilgili anonslar verilerek, dört boşluk doldurma soru tipi kullanılmıştır. Kullanılan dilbilgisi ve kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygundur. Etkinlikte görsel kullanılmamaktadır. Metnin içeriği itibariyle görsel kullanılmaması uygun görülebilir.

Dinleme 15

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 15 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı : 5. Ünite , Sayfa 81

Dinleme etkinliğinin adı : Nasıl Gidebilirim?

Dinlemede tema olarak, sinemaya gitmek isteyen Efe isimli bir bireyin yolu bilmemesi ve bir büfeciden adres tarifi alması ele alınmıştır. Dinleme Efe ile büfeci arasında geçen bir diyalogdan oluşmaktadır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. İkinci bölümde ise dört doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Metinde içeriği destekler üç görsel kullanılmıştır. Adres sormak günlük hayatta sıkça yaptığımız bir eylemdir. Bu anlamda bu dinleme metni yabancı öğrencilere katkı sağlayabilir.

Dinleme 16

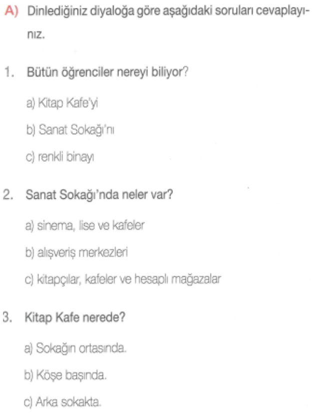
Sultanahmet Parkı

Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 16 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	5. Ünite , Sayfa 85
Dinleme etkinliğinin adı :	Gençlik Parkı

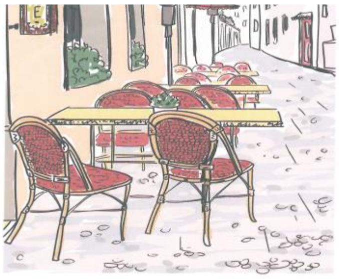
Dinleme metninde İlke ve Emel adlı iki arkadaşın Gençlik Parkı'na gitmek istemesine yönelik bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme metni iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. İkinci bölümde dört doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Kullanılan dil bilgisi ve kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre seviye ile uygun olabilir Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Metin normalden çok daha hızlı seslendirilmiştir. Dinleme etkinliğinde Gençlik Parkı görseline yer verilerek, içerik görselle desteklenmiştir

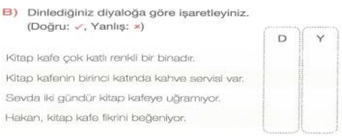
Dinleme 17



A) Dinlediğiniz diyaloğa göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Bütün öğrenciler nereyi biliyor?
   a) Kitap Kafe'yi
   b) Sanat Sokağı'nı
   c) renkli binayı
2. Sanat Sokağı'nda neler var?
   a) sinema, lise ve kafeler
   b) alışveriş merkezleri
   c) kitapçılar, kafeler ve hesaplı mağazalar
3. Kitap Kafe nerede?
   a) Sokağın ortasında.
   b) Köşe başında.
   c) Arka sokakta.





B) Dinlediğiniz diyaloğa göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

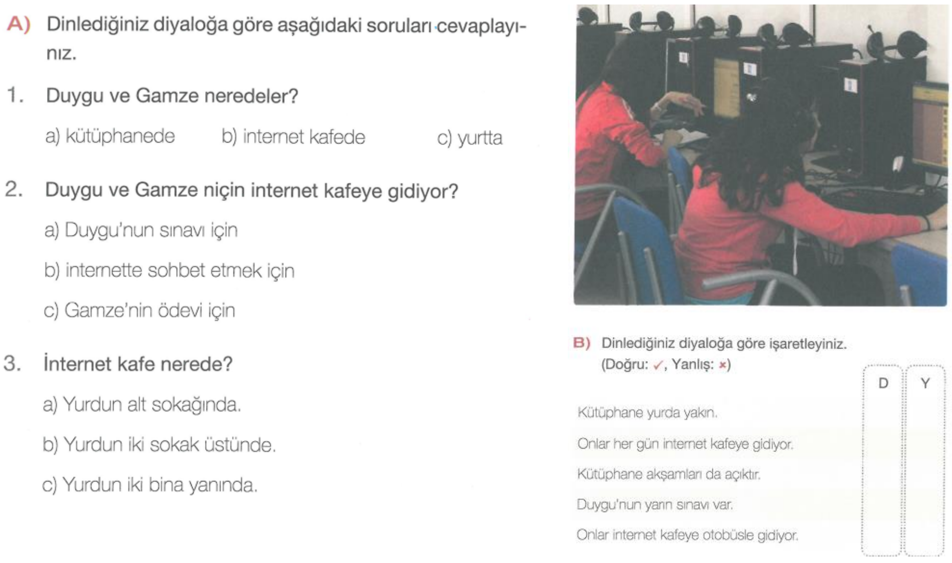
	D	Y
Kitap kafe çok katlı renkli bir binadır.		
Kitap kafenin birinci katında kahve servisi var.		
Sevda iki gündür kitap kafeye uğramıyor.		
Hakan, kitap kafe fikrini beğeniyor.		

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 17 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	5. Ünite , Sayfa 89
Dinleme etkinliğinin adı :	Sanat Sokağı

Dinleme metninde Sevda ve Hakan isimli kişinin içinde kitapçıların, kafelerin, mağazaların olduğu bir sokak üzerine yapmış oldukları diyalog ele alınmıştır. Dinleme iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç çoktan seçmeli soru tipi kullanılırken, ikinci bölümde dört doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesine uygun görülebilir. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Dinleme etkinliğinde sanat sokağını anlatan bir görsele yer verilmiştir. içerik görselle desteklenmiştir.

Dinleme 18



A) Dinlediğiniz diyaloğa göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Duygu ve Gamze neredeler?
   a) kütüphanede b) internet kafede c) yurtta

2. Duygu ve Gamze niçin internet kafeye gidiyor?
   a) Duygu'nun sınavı için
   b) internette sohbet etmek için
   c) Gamze'nin ödevi için

3. İnternet kafe nerede?
   a) Yurdun alt sokağında.
   b) Yurdun iki sokak üstünde.
   c) Yurdun iki bina yanında.

B) Dinlediğiniz diyaloğa göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

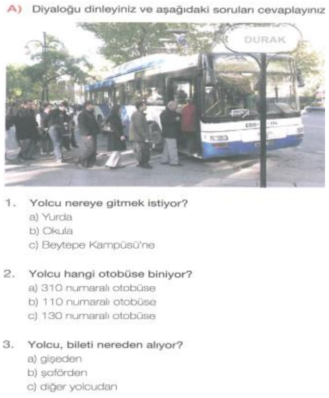
	D	Y
Kütüphane yurda yakın.		
Onlar her gün internet kafeye gidiyor.		
Kütüphane akşamları da açıktır.		
Duygu'nun yarın sınavı var.		
Onlar internet kafeye otobüsle gidiyor.		

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 18 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	5. Ünite , Sayfa 93
Dinleme etkinliğinin adı :	İnternet

Dinleme metninde tema olarak Duygu ve Gamze isimli iki bayanın ödev yapmak için internet kafeye gitmesi ele alınmıştır. Dinleme etkinliği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde iki çoktan seçmeli soru tipi vardır. İkinci bölümde ise beş doğru ve yanlışı işaretleyiniz şeklinde soru tipi vardır. Dinleme metninin genelinde istek kipi cümleler kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun görülebilir. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun değildir. Metinde internet kafe görseli kullanılarak, metnin içeriği desteklenmiştir.

Dinleme 19

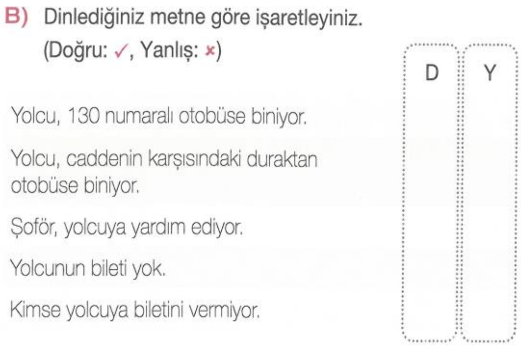


A) Diyaloğu dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız

1. Yolcu nereye gitmek istiyor?
   a) Yurda
   b) Okula
   c) Beytepe Kampüsü'ne

2. Yolcu hangi otobüse biniyor?
   a) 310 numaralı otobüse
   b) 110 numaralı otobüse
   c) 130 numaralı otobüse

3. Yolcu, bileti nereden alıyor?
   a) gişeden
   b) şoförden
   c) diğer yolcudan



B) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

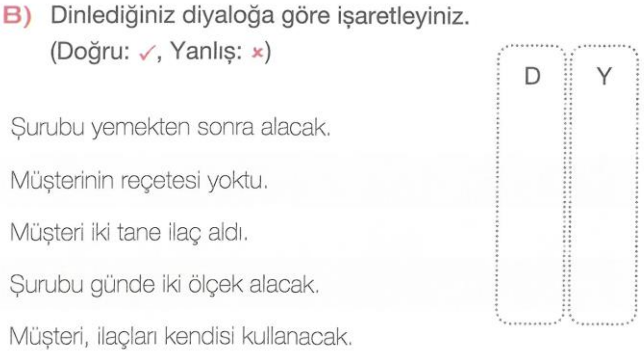
	D	Y
Yolcu, 130 numaralı otobüse biniyor.		
Yolcu, caddenin karşısındaki duraktan otobüse biniyor.		
Şoför, yolcuya yardım ediyor.		
Yolcunun bileti yok.		
Kimse yolcuya biletini vermiyor.		

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 19 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	6. Ünite , Sayfa 99
Dinleme etkinliğinin adı :	Otobüste

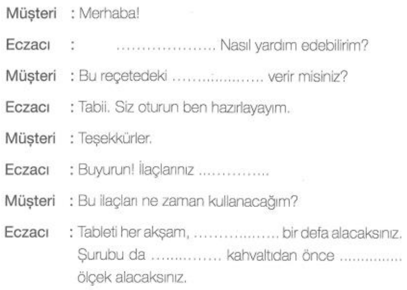
Dinleme etkinliğinde tema olarak Beytepe Kampüsüne gitmek isteyen yolcu ile şoför arasında geçen otobüsteki bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme etkinliği iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üç adet çoktan seçmeli soru tipi, ikinci bölümde ise beş adet doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Metnin genelinde geniş zaman kullanılmıştır. Ancak geniş zaman Avrupa Dil Portfolyosu göre A2 seviyesinde verilmektedir. Kullanılan kelimeler günlük hayatın içinden verilmiştir. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur.Metin bir görselle desteklenmiştir.

Dinleme 20



B) Dinlediğiniz diyaloğa göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

	D	Y
Şurubu yemekten sonra alacak.		
Müşterinin reçetesi yoktu.		
Müşteri iki tane ilaç aldı.		
Şurubu günde iki ölçek alacak.		
Müşteri, ilaçları kendisi kullanacak.		



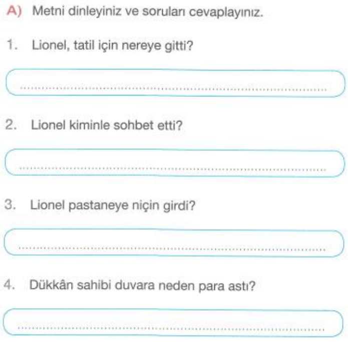
Müşteri : Merhaba!
Eczacı : .... Nasıl yardım edebilirim?
Müşteri : Bu reçetedeki .... verir misiniz?
Eczacı : Tabii. Siz oturun ben hazırlayayım.
Müşteri : Teşekkürler.
Eczacı : Buyurun! İlaçlarınız ....
Müşteri : Bu ilaçları ne zaman kullanacağım?
Eczacı : Tableti her akşam, ... bir defa alacaksınız. Şurubu da .... kahvaltıdan önce .... ölçek alacaksınız.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 20 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	6 Ünite , Sayfa 103
Dinleme etkinliğinin adı :	Eczanede

Dinleme etkinliğinde müşteri ile eczacı arasında geçen bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme etkinliği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde boşluk doldurma, ikinci bölümde ise beş doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi kullanılmıştır. Dil bilgisi ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu olup, Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi için uygun olabilir. Metin bir görselle desteklenmiştir.

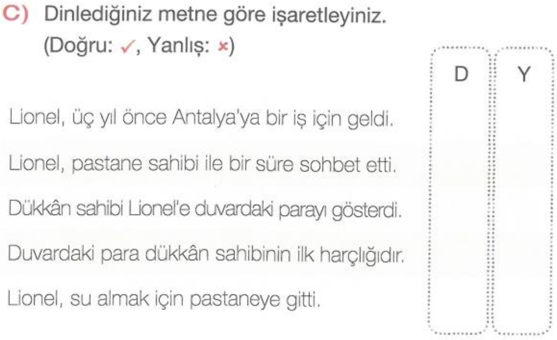
Dinleme 21



A) Metni dinleyiniz ve soruları cevaplayınız.

1. Lionel, tatil için nereye gitti?
2. Lionel kiminle sohbet etti?
3. Lionel pastaneye niçin girdi?
4. Dükkân sahibi duvara neden para astı?

Alanya / ANTALYA



C) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ×)

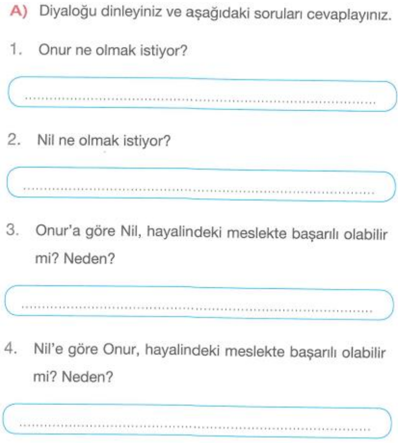
	D	Y
Lionel, üç yıl önce Antalya'ya bir iş için geldi.		
Lionel, pastane sahibi ile bir süre sohbet etti.		
Dükkân sahibi Lionel'e duvardaki parayı gösterdi.		
Duvardaki para dükkân sahibinin ilk harçlığıdır.		
Lionel, su almak için pastaneye gitti.		

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 21 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	6. Ünite , Sayfa 107
Dinleme etkinliğinin adı :	Anı

Dinleme metninde tema olarak, Lionel isimli bir kişinin Antalya'da yapmış olduğu tatil anısı ele alınmaktadır. Dinleme etkinliği iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dört açık uçlu soru tipi kullanılmıştır. İkinci bölümde beş doğru ve yanlışı işaretleme soru tipi bulunmaktadır. Metnin genelinde görülen geçmiş zaman kullanılmıştır. Kullanılan dil bilgisi ve kelimeler genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metnin hız ve anlaşılırlığı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Dinleme metninde Antalya görseline yer verilerek metnin içeriği desteklenmiştir.

Dinleme 22



A) Diyaloğu dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Onur ne olmak istiyor?
2. Nil ne olmak istiyor?
3. Onur'a göre Nil, hayalindeki meslekte başarılı olabilir mi? Neden?
4. Nil'e göre Onur, hayalindeki meslekte başarılı olabilir mi? Neden?

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 22 metninin analizi

Dinlemenin verildiği ünite ve sayfa sayısı :	6. Ünite , Sayfa 111
Dinleme etkinliğinin adı :	Meslek Seçimi

Dinleme metninde tema olarak Onur ve Nil arasında geçen meslek seçimi hakkındaki diyalog ele alınmıştır. Dinleme metninde dört açık uçlu soru tipi kullanılmıştır. Metin dil bilgisi, kullanılan kelimeler, hız ve anlaşılırlık bakımından Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumludur. Metinde görsel kullanılmamıştır. Metinde görsel kullanılması metni daha anlaşılır yapabileceği için kullanımı uygun görülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gazi Üniversitesi tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarından A1 ders kitabında, dinleme etkinliklerine yönelik farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar dinleme metinlerinin içeriği, soru tipi, dil bilgisel yapısı, kullanılan kelime düzeyi, hız ve anlaşılırlık ayrıca görsel kullanımı bakımından çeşitli amaçlar doğrultusunda incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi A1 ders kitabında toplam 22 dinleme etkinliği bulunmaktadır. Dinleme etkinliklerinde genellikle doğru yanlış işaretleme ve çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Dinleme metinlerinin başlıkları ders kitabında bulunmamaktadır. Dinleme metinlerinin başlığı olmadığı için öğrenci dinleme metninin içeriğine yönelik öncesinde bilgi sahibi olmamaktadır. Dinlemeler genel olarak hızlı olup Avrupa Dil Portfolyosu'na göre A1 seviyesi ile uyumlu değildir. Dinleme metinlerinin içerikleri genellikle diyaloglardan oluşmaktadır.

Dinleme becerisi Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oldukça ciddi bir öneme sahiptir. Elde edilen sonuçlar neticesinde farklı türde dinleme etkinliklerine ve soru tipine yer verilmesi çeşitliliğin sağlanması öncelikle önerilmektedir. Böylece öğrencilerin dinleme gelişimine katkı sağlanabilir. A1 seviyesi öğrencisi için dinleme metinlerinin hızının daha yavaş ve anlaşılır olması gerekmektedir. Böylece öğrenci dinleme metnini daha rahat anlayabilir ve dinleme sorularına doğru cevap verebilir.

Öğrencinin dikkatini çekebilmek amacıyla dinleme etkinliklerinde fotoğraflar ve resimler kullanılmıştır. Tüfekçioğlu'na (2014) göre dinleme öncesi etkinliklerde görsellerin kullanılması, ilgili metnin anlaşılırlığına olumlu etki eden bir uygulamadır.

Dil öğreniminde önemli olan dört beceri (dinleme, yazma, okuma ve konuşma), birbirlerinden bağımsız değil beraber olarak uygulanmalıdır. Bu beceriler birbirlerini tamamlamalıdır. Dinleme etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olması öğrenciye katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yay.

Aytan, T., (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerine Etkileri. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(4). 11309-9302.

Karadüz, A., (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2(29), 39-55.

Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi. 2 (29). 39-55.

Özbay, M. (2005), Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. (1.Baskı). Ankara, Akçağ Yay.

Rost, M. (2001). Listening [Dinleme]. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages [Diğer dillerin kullanıcılarına İngilizce öğretmek için Cambridge rehberi] (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.002

Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük öğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. E-Dil Dergisi, 2, 35-51.

Umagan, S. K. Ahmet ve A. Hayati (Ed.) (2007), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Dinleme Eğitimi (ss.149-163). Ankara: PegemA Yay.

Vandergrift, L. and Goh, C. C. M. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action [İkinci dilde dinlemenin öğretimi ve öğrenimi: Eylemde üstbiliş]. New York: Routledge

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRK DÜNYASINDAKİ DAMGALARDA ORTAK ÖZELLİKLER

PhD. Doktora Öğrencisi Samat Samashev
L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi, samashevsamat81@mail.ru

Özet

Erken Ortaçağ'da engin bozkır topraklarında büyük devletler kuran Kazak ve diğer Türk halklarının etnik kökenini oluşturan göçebe boylarından günümüze geniş bir damgalar ve işaretler sistemi miras olarak ulaşmıştır. Söz konusu damgalar günümüzde ilgili coğrafyalarda gerçekleştirilmekte olan arkeolojik ve etnografik incelemelerin sonuçlarına göre tespit edilmektedir. Bu bağlamda Türk boylarının tarihsel süreçte yurt edindiği geniş coğrafyada bulunan kaya resimlerinde, mezar anıt komplekslerinde, kuyularda, seramik kaplarda, sikkelerde, silahlarda, ev araç ve gereçlerinde vb. başka birçok nesnede bu kültürün izlerini günümüze taşıyan damgalar tespit edilmektedir. Bazı ülkeler ekonomik ve kültürel hayatlarında bu damgaları kullanmaya devam etmektedirler. Eski Türklerde devlet damgaları ve bu damgaların çeşitlendirilmesi sonucu oluşturulan boy, aile ve bireysel damgalar bulunmaktadır. Türkler bu damgaları ülke yönetimi, dış siyaset ve diğer devlet faaliyetlerinin icrasında yoğun olarak kullanmıştır. Damgalar devletin iç işlerinde disiplinin sağlanması ve hukuki düzenlemenin oluşturulması bağlamında kullanılmıştır. Bununla birlikte damgalar bireylerin toplumdaki yerini ve sosyal statüsünü belirleyen unsur olarak kullanılmıştır. Küçükbaş hayvanlara damga yerine kulaklarına "en" vurma geleneği uygulanmıştır. Bir kişi ailesinden ayrılıp kendi ailesini kurduğu zaman ayrılan kişiye ailesi tarafından bir miktar mal verilir; bu geleneğe "enşi" adı verilir. Ayrılan kişinin hakkı olan mal için ayrı bir damga oluşturulmaz; ayrılan kişinin mallarına sadece "en vurma" işlemi uygulanır. Bu şekilde mallar işaretlenmiş olur. Ortaçağ Türk damgaları üzerine araştırma yapan bilim insanlarının karşılaştığı önemli meselelerden biri söz konusu damgaların günümüz Türk dünyasındaki damgalar arasındaki paralellik ve ortak özellikler meselesidir. Türk halklarının damgalarını büyük bir yap-boz olarak düşündüğümüzde, bütün parçaları bir araya getirilmezse ortak tarihimizin eksik yönlerini aydınlatmak ve doldurmak mümkün olmayacaktır. Çalışmanın amacı Ortaçağ Türk damgalarının kapsamlı olarak incelenip irdelenmesidir. Türk halklarının ortak mirası olan damgaların tespit edilmesi, yayılma alanlarının belirlenmesi, işlevleri ve semantik öneminin açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Bu çalışmada aynı kökten gelen Türk halklarının kültürel mirası ve ortak değerlerinin bir parçası olan damgaların karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Damga, Eski Türkler, Ortaçağ, Türk Halkları, Türk boyları, En, Arkeoloji, Etnografya

ON TAMGA PARALLELISM IN THE TURKIC WORLD

Medieval nomads, the founders of a vast state on the great belt of the steppe and participants of the process of Kazakh ethnogenesis and other modern Turkic-speaking people, left a big system of signs and tamgas. According to modern archaeological and ethnographic field studies, tamgas are revealed in the Turkic people's habitats, they are shown on rocks, religious and memorial objects, wells, ceramic vessels, coins, weapons, etc. Some people still use tamgas in their economic and cultural activities. The ancient Turkic tribes used their own national tamgas later transforming them into dynastic, family and personal. Tamgas were used for administrative activities in external politics and other state affairs. Usage of tamgas provided strict discipline and served as an effective tool of law and order. Tamgas also depicted the status of society members. *En* was used for marking small domestic animals. Grown-up sons after marriage moved out from their parents and received their part of cattle, which was named *enshi.* As these animals had already had tamgas, en was used for distinguishing them. Every scientist studying tamgas, sooner or later has to deal with the question of the parallelism of them in Turkic world. If to consider Turkic tamgas as a huge puzzle, this scientific problem cannot be solved until all the parts are collected. In this regard, the aim of the paper is to discuss the issues of complex research of

Turkic tamgas in the Turkic scientific community. The purpose of the current study is to define the boundaries of distribution of Turkic tamgas, identify their functions and reveal semantic load. In this study, a comparative analysis of the tamgas which are a part of the cultural heritage and common values of the Turkic people has been made. The obtained results are aimed to contribute to the field.

Key words: Tamga-signs, Old Turkic, Medieval, Turkic Peoples, Turkic tribes, En, Archaeology, Ethnography

Giriş

Kazak boylarının oluşumunu etkileyen Ortaçağ kabilelerinin tarihini araştırmada önemli kaynak olan damgalar meselesi her zaman araştırmacıların gözünden ve dikkatinden kaçmamıştır. Bu meselenin en önemli boyutu damgaların ortaya çıkışı ve Türk dünyasındaki paralelliği ile ilgilidir.

Ön araştırmaların gösterdiği gibi, Türk araştırmacılarının hepsi Türk damgalarının bahsedildiği kaynaklar olarak öncelikle Kaşgarlı Mahmud'un "Divanu Lügati't-Türk"(Dankoff ve Kelly, 1982), Reşidüddin'in Cami'ü't Tevarih (Reşîdüddin, 1960), Yazıcıoğlu Ali'nin "Selçuk-name" (Abdullah, 2009) ve Ebülgazi'nin Şecere-i Türk (Ebulgâzi, tarihsiz) adlı eserlerini dile getirirler.

Buna rağmen, bilim insanların çoğu damgaların kökeninin daha da geriye dayandığını kabul etmektedirler. Örneğin, Sovyet ve Kazakistanlı bilim ınsanlarının görüşlerinden bahsedecek olursak, Z.Samaşev ve N.Bazylkhan Kazak topraklarındaki ilk damgaya benzeyen işaretlerin Taş Devri'ne ait olduğunu belirtmişse (Samashev ve Bazylkhan, 2010: 311), B.İ.Vainberg ile E.A.Novgorodova boy damgalarının Tunç Devri'nde ortaya çıktığını (Vaynberg ve Novgorodova, 1976: 66-74, 176-179), V.S.Olhovskii ise Avrasya bozkırlarında yaşayanların damga sisteminin bundan 2,5 bin yıl önce oluştuğunu yönündeki fikirlerini (Olhovskii, 2001: 100-109) ileri sürmüştür.

Karşılaştırmalı bir şekilde inceleme yapan Türk âlimi T.Gülensoy "Orhun'dan Anadolu'ya Türk Damgaları" adlı eserinde damgaların gelişimini kaya resimlerinden başlayarak: resim, piktograph, piktogram, ideogram, phonogram ve harf diye altı gruba ayırmış ve damgaların kökenini daha derinde aramıştır (Gülensoy, 1989: 14).

Ayrıca, N.Görgünay (Görgünay, 2002), A.Çay (Çay, 1984), M.Aksoy (Aksoy, 2014), R.Yalgın (Yalgın, 1943), O.Mert (Mert, 2007), İ.Doğan (Doğan, 2007), F.Toprak (Toprak, 2011) gibi araştırmacıların eserleri incelendiğinde de bu bilim insanlarının Türk damgalarının tarihini Oğuzlardan itibaren başlattığı ve damgaların Türk dünyasındaki paralelliğinin de başlangıcını söz konusu dönem olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir.

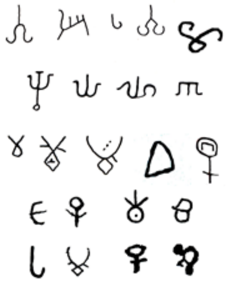
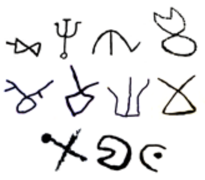
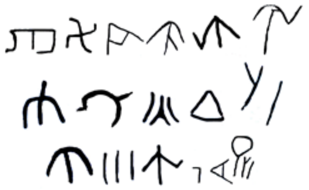
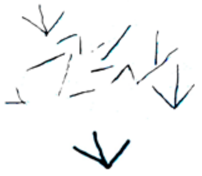
Yöntem

Makalede tarih yazıcılığı analizinin temel yöntemleri sayılan: tarihî-genetiksel, karşılaştırmalı-tarihî, tipolojik, tarihî-sistemlilik yöntemlerine başvurulmuştur. Tarihî-genetiksel yöntem, Türk halklarına ortak damgaların kökenini tespit etmeye; karşılaştırmalı-tarihî yöntem, eşsiz bir tarihî olgu olan Türk damgalarının gelişim sürecindeki özelliklerini, işlevini ve değişimleri ile farklılıklarını analiz etmeye; tipolojik yöntem, bu damgaların bireysel damga olmaktan boy seviyesine geçişini, daha sonra devletin simgesine dönüşmesini ve sonunda Türk halklarına ortak mirasına dönüşme sürecini ortaya koymaya; tarihî-sistemlilik yöntemi ise bu meseleyi sistemli bir şekilde incelemeye imkan sağlar.

Bulgular ve Yorum

Ortaçağ dönemine ait damga ve işaretlere Kazakistan'ın bütün bölgelerinde karşılaşılır. Örneğin, A.E.Rogojinskiy'in hazırladığı Kazakistan'ın Ortaçağ konargöçerlerine ait damga ve kaya resimlerinin bulunduğu haritasına bakarak onların yayılma bölgesinin ne kadar geniş olduğunu görmek mümkündür (Rogozhinskii, 2011: 217-225). Bu, damgaların sadece bir türünün örneğidir.

Tablo: 1. Kazakistan'ın memorial-kült yapılarındaki ve kaya resimlerindeki Eski Türk damga işaretleri, VIII-IX YY. (Z.Samashev'e, N.Bazylkhan'a, S.Samashev'e göre)

Merke, Jaysan	*Eşkiölmes, Aksu-Jabağılı, Sauıskandık, Oyjaylau, Karatau, Abralı*	*Karakabak*	*Senek Bessoktı*
			

Kazakistan'daki damgalar (tablo: 1) sadece kayalardan değil, pek çok taşınabilir ve taşınamayan abidelerden, belirtmek gerekirse, kültsel ve anıtsal komplekslerden, seramik kaplardan, sikkelerden, silahlardan vb. bulunmaktadır (editör Suleimanov, 2019: 39). Bu liste T.Gülensoy'un da belirttiği Türkiye'de tespit edilen damgaların karşılaştığı yerlerle tamamıyla örtüşmektedir (Gülensoy, 1989: 18-19).

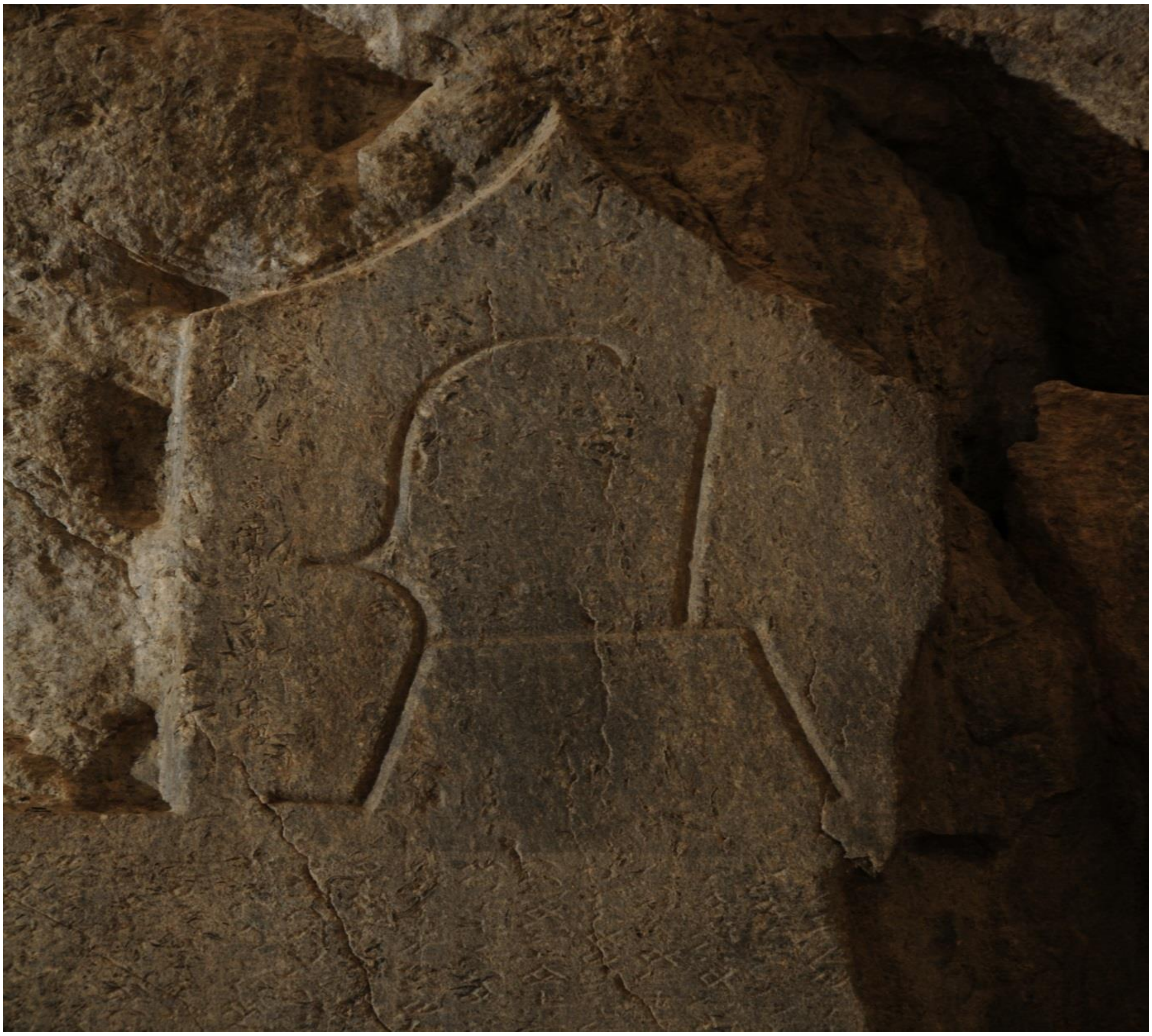
Genel olarak, Ortaçağ damga ve işaretlerini inceleme meselesini Kazakistanlı araştırmacılar diğer Türk bilim insanlarıyla karşılaştıracak olursak epey geç ele almışlardır. Bunun en önemli sebebi ise Sovyet döneminde bu konunun araştırılmasının yasaklanmasıyla ilgilidir. Yine de bağımsızlık kazanıldığından itibaren bu meseleyle uğraşanların sayısı hızlıca artmış ve günümüzde epey bir materyal de toplanmıştır. Bu materyaller ışığında Türk damgalarının incelenmesini şu meselelere göre sınıflandırmak mümkündür:

1) Damgaların kökeni ve "damga" terimi meseleleri;
2) Türk damgalarının etnik, sosyal ve kültürel önemi;
3) Türk damgalarının işlevi;
4) Türk damgalarının yayılma bölgeleri;
5) Türk damgalarındaki benzerlikler ve farklılıklar.

Bundan on yıl önceki bilimsel kaynaklarda "damga" kelimesi Türk-Moğol kökenli bir kelime olarak görülmüşse (Olhovskii, 2001: 100), günümüzde bu görüşe eleştirel bakış açısıyla yaklaşanlar ve damgaların kökenini daha da geriden ve modern Çin coğrafyasıyla ilişkili olarak ele alanlar çoğalmaktadır. Bu bakımdan, V.V.Tişin'in görüşleri (Tishin, 2018: 101-113) dikkate değerdir lakin onun fikrinin tamamen doğru olduğunu söylemek de yanlış olacaktır. Genel olarak, damgaların kökenini ve damga kelimesinin kendisini Türklerden uzaklaştırmanın temelinde bazı bilim insanlarının şovenist görüşleri de olabilir. Ama bilim insanlarının asıl işlevi tarihî gerçekliği ortaya koymaktır. Bundan dolayı bu hâlen daha iyi bir şekilde ve derinlemesine incelenmesi gereken ve gündemde olan önemli bir meseledir.

Ortaçağ damgalarının etnik, sosyal ve kültürel önemi, Türk damga bilimi alanındaki önemli meselelerden birdir. İncelenmekte olan dönemde büyük bozkır siyasi olaylarla dolu olmuştur: Batı Göktürk, Türgiş, Karluk, Oğuz ve Kimak Kağanlıkları, ayrıca, Karahan, Kerey, Nayman, Calayır ve Kıpçak devletleri kurulup dağılmıştır. Yani kabileler arası konsolidasyon, asimilasyon ve entegrasyon süreçleri bir değil birkaç defa gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan devletlerin idari ve siyasi sınırlarının belirlenmesi etnik grupların sosyal, demografik yapılarının değişmesini ve bunların arasında günümüz Türk halklarının ayrı ayrı millet olarak oluşmasını da doğrudan etkilemiştir. Türk halklarına ortak Ortaçağ damgaları bunun kanıtıdır.

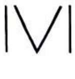
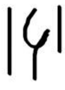
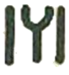
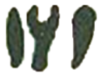
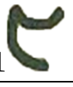
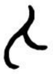
Damgaların göveri damga bilimi alanının üzerinde en az durulan ve aynı zamanda zor ve karmaşık konusudur. Karmaşık olmasının sebebi damgaların işlevi değişkendir. Türk halklarının Ortaçağ tarihinin de gösterdiği gibi hangi boy birliği iktidar olursa o boyun damgası devletin sancaklarına eklenmiştir (resim: 1).

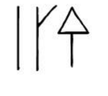
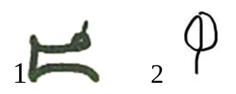
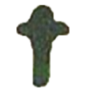
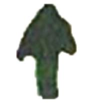
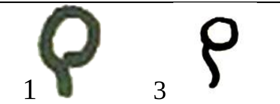
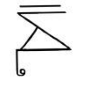
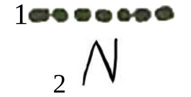
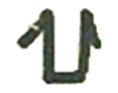
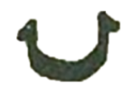
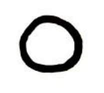
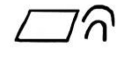
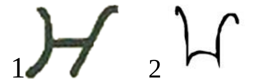
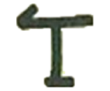
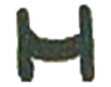
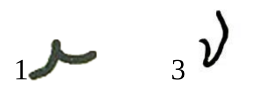
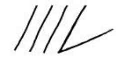
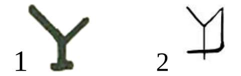
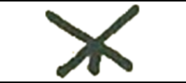
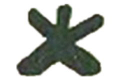
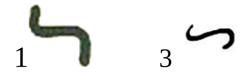
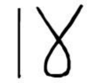
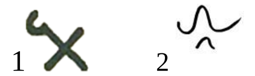
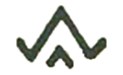
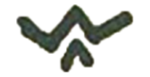
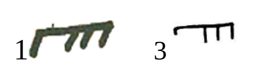
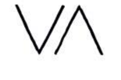
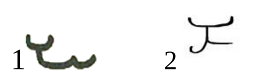
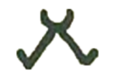
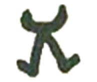
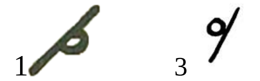
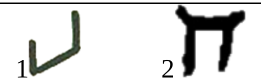
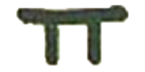
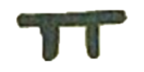
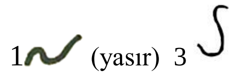
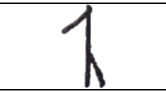
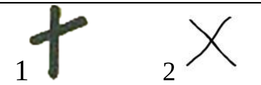
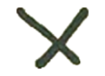
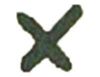
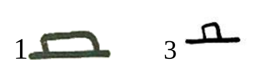
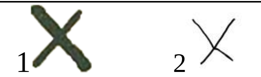
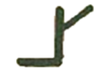
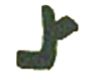
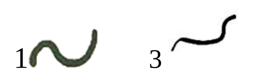
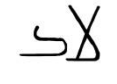
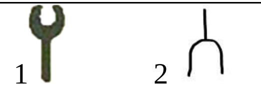
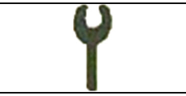
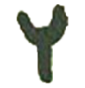
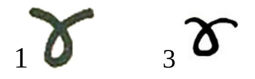
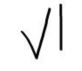
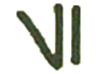
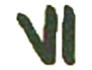
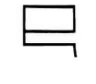
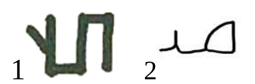
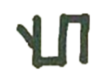
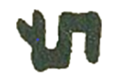
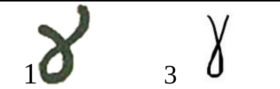
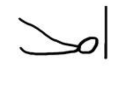
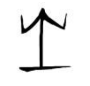
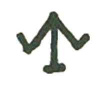
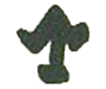
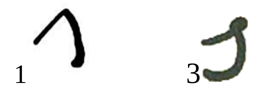
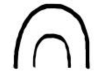
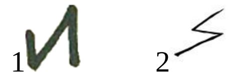
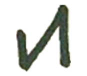
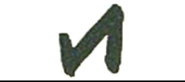
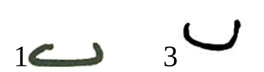
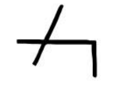
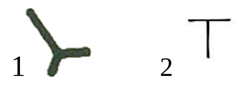
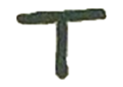
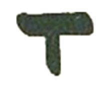
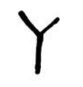
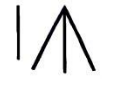
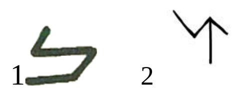
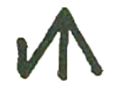
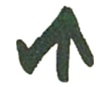
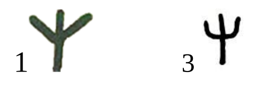
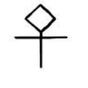
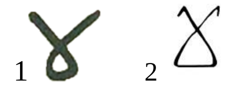
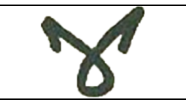
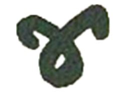
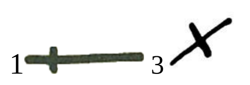
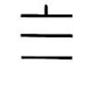
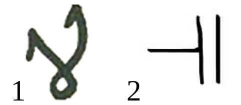
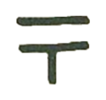
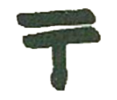
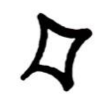
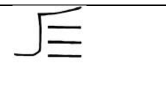
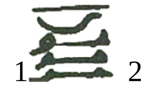
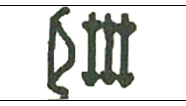
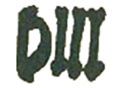
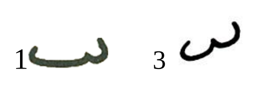


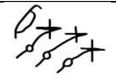
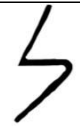
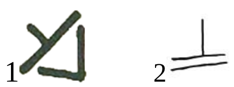
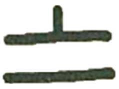
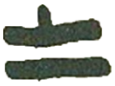
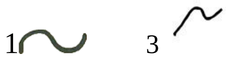
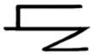
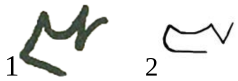
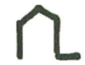
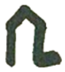
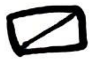
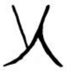
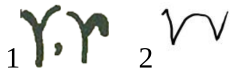
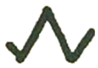
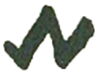
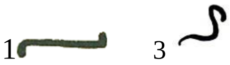
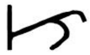
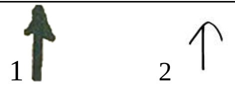
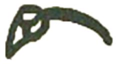
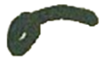
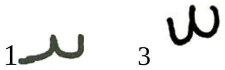
Resim: 1. Kültegin Sutunu üzerindeki Kagan damgası. (Z.Samashev'e, N.Bazylkhan'a, S.Samashev'e göre)

Damgaların değişmeyen bir işlevi ise hayvanın, onların arasında atların kime ait olduğunu göstermektir. Bu, hayatını at üzerinde geçiren, konargöçer hayvancılıkla uğraşan ve hayvanlarıyla bütünleşmiş olan konargöçerlerin medeniyetine has bir özelliktir. Bir başka sabit işlevi ise boy/kabile işareti olmasıdır. Damganın bu işlevi Kaşgarlı Mahmud ve sonrasındaki yazarların eserlerinde de karşımıza çıktığı için biz bunun üzerinde durmayacağız (tablo: 2).

Tablo: 2. Ortaçağ yazılı kaynaklarda Oğuz boylarının damgaları

Boyun adı	Kaşgarlı Mahmud "Divanu Lügati't-Türk"	Reşidüddin Cami'ü't Tevarih	Yazıcıoğlu Ali "Selçuk-name"	Hüner-name	Ebülgazi Şecere-i Türk
KAYI					1  3 

BAYAT					
ALKA-EVLİ					
KARA-EVLU					
YAZIR					
DÖGER					
DODÜRBA					
YAPARLI					
AVŞAR					
KIZIK					
BEGDİLİ					
KARKIN					
BAYINDUR					
BİGENE					
ÇAYINDIR					
GEBNI					
SALUR					
EYMÜR					
ALA-YUNDLU					
ÜREGİR					

					
İĞDİR					
BÜĞDÜZ					
YIVA					
KINIK					

1) T.Gülensoy'ya göre
2) Rashid ad-din'e göre (editör: A.A. Semenov)
3) A.N. Kononov'a göre

Ortaçağ damgalarının diğer işlevleri damganın vurulduğu yerin/eşyanın geleneksel ve günlük yaşamdaki yerine ve kutsiyetine göre değişir.

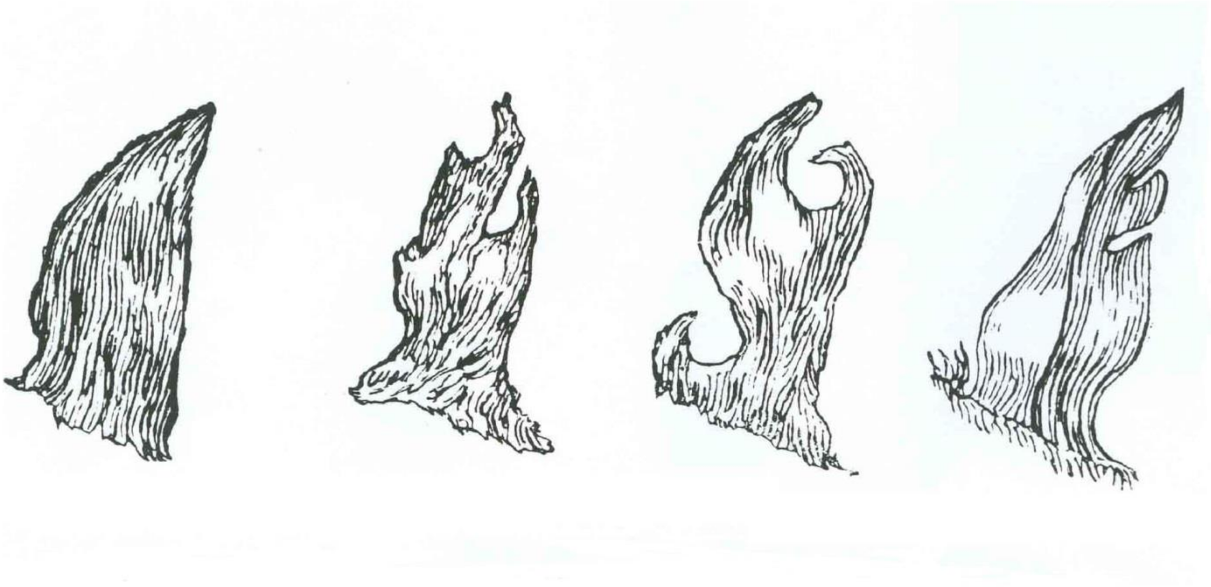
Bilim insanlarının "Altay'dan Anadolu'ya kadar" diye belirtmekte olduğu (Aksoy, 2014) Türk damgalarının en çok bulunduğu yer eski Türklerin tarihî vatanı olan Altay ile Orta Asya'dır. Damgaların yayılma bölgesini günümüz Türk dilli halkların yaşadığı yerler açısından Güney-Doğu Avrupa ile Batı Çin arası olarak göstermek mümkündür. Bu coğrafik alan damga biliminde ortak bir görüşün sağlandığı meselelerden biri sayılır. Çünkü Türk damgalarının yayılma alanlarının tahmini olarak bile belirlendiği ve haritasının oluşturulduğu bir eser henüz yayımlanmamıştır. Mevcut bilimsel kaynaklarda sadece bazı yönlerine ve yerlerine değinilmiştir.

Türk damgalarındaki benzerlikler ve farklılıklar meselesi de henüz bir sonuca ulaşmamıştır. Çünkü damgaların şekil olarak benzerlik göstermesi birbiriyle ilişkili ya da damga işlevlerinin aynı olduğunu göstermez, farklı da olabilirler. Bununla birlikte, Türk halklarında şekli aynı olmasa da birbiriyle bağlantılı damgaların da olduğunu yok sayamayız.

Türk halklarına ortak ve damga anlayışından ayrı tutamayacağımız bir diğer olgu "en-damga"dır. "En-damga" Kazaklarda sözlü olarak sık kullanılan birleşik kelimedir ve bilimsel kullanımdaki "damga" kavramıyla birebir örtüşmektedir. Bu Türk dilli halkların çoğuna ortaktır. Komşu Kırgız dilinde damga kelimesinin yerine "en damga" kelimesi kullanılır (editör Suleimanov, 2019: 364). "En saluv" (en, işaret yapmak / vurmak), "en taguv" (en takmak) tamlamalarını Kırgız, Kazak ve Anadolu Türkleri aynı anlamda kullanırlar (Samashev, 2019: 147-153).

Genel olarak hayvana en vurmak, Kazakların geleneksel hayvancılığında ve hayatında eskiden beri süregelen ve hayvancılığın olduğu yerlerde hâlen kendi anlamını yitirmeyen ve var olan bir şeydir. Günümüzde kullanılmakta olan en-damgaların kökenlerinin eski Türklerin dönemlerine dayandığı düşünülmektedir.

Hayvana, onun içinde ata en vurma geleneğinin ilk işaretleri Altay'daki Saka devrine ait Pazırık höyüğünün birinci ve beşinci kurganlarından (resim: 2) tespit edilmiştir (Vaynshteyn, 1972: 84).



Resim: 2. Pazırık kurganından bulunan atların kulağındaki işaret türleri. (S.I. Vaynshteyn'e göre)

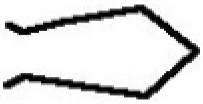
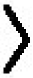
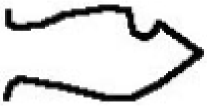
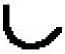
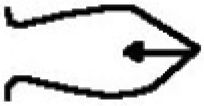
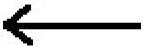
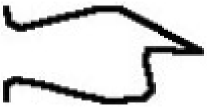
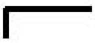
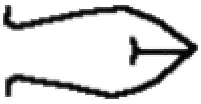
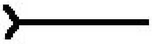
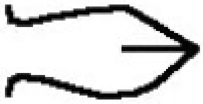
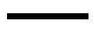
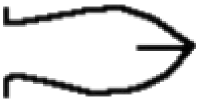
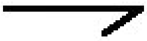
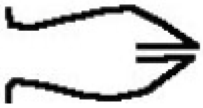
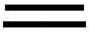
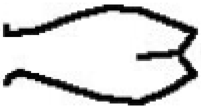
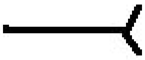
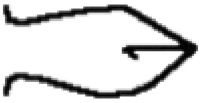
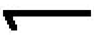
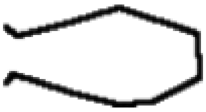
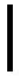
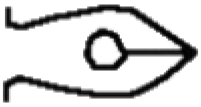
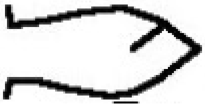
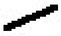
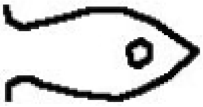
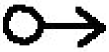
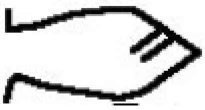
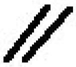
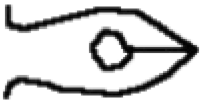
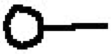
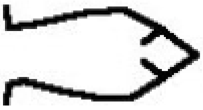
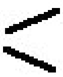
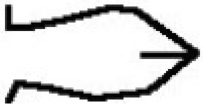
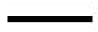
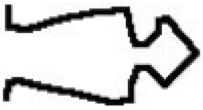
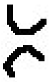
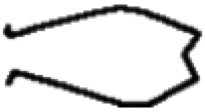
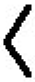
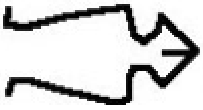
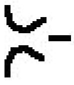
Türk araştırmacısı M.Tezcan'a göre (Tezcan, 2010: 382), "en" kelimesi Türklerde ilk de Kaşgarlı Mahmud'un "Divanu Lügati't-Türk" adlı eserinde geçmektedir. Yazara göre, "en" kelimesi tam olarak geçmese de buradan fiil olan "ene-" ve "enet-" kelimelerini bulmak mümkündür. Türk bilim adamının bu görüşü ilerleyen zamanlarda daha derin bir araştırma yaparak bu fikrin doğru ya da yanlış olduğunu tespit etmeye çalışmaya değerdir. Yukarıda bahsedildiği gibi, M.Tezcan "en vurma" geleneğinin Kazaklarda, Kırgızlarda, Altaylılarda, Televütlerde ve Anadolu Türklerinde var olduğunu söylemektedir. Bir diğer Türk âlimi N.Güllüdağ ise kendi makalesinde (Güllüdağ, 2015: 144) Azerbaycanlı sanat araştırmacısı, bilim adamı İ.Enveroğlu'nun doktora tezine (Enveroğlu, 2005: 8) atıfta bulunarak "en vurma" geleneğinin İç Asya'nın konargöçer Türk kabileleri ile Anadolu'daki Türk boylarında karşılaşıldığını ifade etmektedir.

"En vurma" geleneğinin Kırgızlarda da var olduğu S.M.Abramzon'un (Abramzon, 1990: 58), Başkurtlarda ise M.V.Murzabulatov (Murzabulatov, 1979: 72) ile Yu.A.Absalyamova'nın (Absalyamova, 2009: 111), Nogaylarda – R.H.Kereytov'un (Kereitov, 1999: 95), Tıvalarda – S.Ç.Dongak'ın (Dongak, 2011: 20), Adıgeylerde – H.H.Yahtanigov'un (Yahtanigov, 2006: 70), Kabardinlerde – H.M.Dumanov'un (Dumanov, 1976: 82) ve diğer yazarların eserlerinde genişçe anlatılmıştır. Bunların hepsinde yer alan bilgiler birbirlerine benzerdirler, belirtmek gerekirse, "en" neredeyse onların hepsinde koyun, keçi, inek ve atlara vurulur diye kaydedilmiştir. Ancak, R.H.Kereitov'un eserindeki: *"Evcil kuşları ayırt etmek için Nogay kadınları özel işaretler kullanmıştır. Örneğin, kaz ve ördekleri komşularının evcil kuşlarından farklı kılarak ibiklerinin belirli bir yerini kesmişlerdir."* kısmı ilgi çekicidir (Kereitov, 1999: 96). Bunun dışında Türk halklarında büyükbaş ve küçükbaş hayvanlar dışında diğer hayvanlara en vurulduğuna dair bir bilgiye rastlamadık.

Hayvanlara vurulan "en" türleri üzerinde duracak olursak, R.H.Kereitov Nogaylar arasında yaygın olanları diyerek on iki türden bahseder ve onların şekillerini de verir (Kereitov, 1999: 95-96). M.Tezcan Türklerde karşılaşılan on bir "en" şeklini çizmiştir (Tezcan, 2010: 383). Yu.A.Absalyamova: *"Her bir Başkurt ailesinin boynuzlu ineklerin kulağına yaptığı belirli bir şekildeki ailevi eni olur, o nesilden nesle miras kalır."* demiş fakat ayrı ayrı üzerinde durmamıştır (Absalyamova, 2009: 111). Bunun gibi sebeplerden dolayı Türk halklarında karşılaşılan enlerin adları ile türlerinin tamamını söylemek ve birbirleriyle karşılaştırarak herhangi bir neticeye ulaşmak mümkün olmuyor.

Kazaklardaki “en vurma” geleneğini ise etnograf, bilim adamı A.Seidimbek geniş bir şekilde kaleme almıştır. Yazar Kazaklar arasında karşılaşan enlerin 21 türünden bahsedip onlarının tablosunu çizmiş ve *“enin bu türlerini değiştirerek, farklı şekillerde çizme/yapma esnasında onlarca, yüzlerce nüshaları oluşmuştur. Örneğin, hayvanın her iki kulağına aynı ya da iki kulağına farklı farklı en vurma, en türlerini sağ ve sol kulağa değiştirerek vurma vb.”* (tablo: 3) diyerek kendisinin vermiş olduğu listenin bununla bitmeyeceğini hatırlatmıştır (Seidimbek, 2017: 656-657).

Tablo: 3. Kazaklardaki “en vurma” geleneği. (A. Seidimbek’e göre)

№	**En adı**	**En örneği**	**En biçimi**	**№**	**En adı**	**En örneği**	**En biçimi**
1	Baipak en			12	Oyık en		
2	Jebe tilik en			13	Solak en		
3	Jürekşe en			14	Sota tilik en		
4	Jutkun en			15	Sıdırğı en		
5	Kez en			16	Sırğa en		
6	Kesik en			17	Tesik en		
7	Kıyık en			18	Tesik baypak en		
8	Kos kıyık en			19	Tesik tilik en		
9	Kos tilik en			20	Tilik en		
10	Kumırska en			21	Üşkil kez en		
11	Kumırska tilik en						

Gördüğümüz gibi, “en vurma” geleneğini en iyi inceleyen Kazak araştırmacılardır. Bu kelimenin tamını ile işlevi hakkında Kazak hukukçu ve araştırmacısı K.Omarhanov: “Eğer suçlunun suç işlemeye ya da hırsızlık yapmak için binip geldiği atı olay yerinde ölürse, o atın en-damgasına bakarak yapanın kim olduğunu tespit edebilmiştir.” – diyor (Omarkhanov, 2003: 269).

Kazaklarda ve birtakım Türk halklarında “enşi verme” (babanın mal mülkünden evlenen çocuğa hisse verilmesi) geleneğinin olduğu bilinmektedir. Bu geleneğe göre yeni evlenen oğluna anne babası ya da onlar yoksa yerine mirasçı olan kimse (genelde büyük oğulları) kendi mal mülkünün bir kısmını bölüp verdiğini dikkate alırsak, K.Omarhanov’un “en” kavramını aynı soydan gelen akrabalar arasında hayvana vurulan işaret olarak anlamamız ve algılamamız mantığa yatkındır. Yani, “en-damga” birlikte söylenen bir kavram olmasına rağmen “en”in işlevi damgaya nazaran sınırlıdır.

Genel olarak “en vurma” yeryüzündeki hayvancılıkla uğraşan milletler ile toplulukların çoğunda var olan bir gelenektir. Yine de S.A.Yatsenko’nun “en vurma eski bir Avrasya geleneğidir” fikrini (Yatsenko, 2001: 16) destekleyerek ve ayrıca dünyanın diğer taraflarında daha erken döneme ait olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkmadığını da göz önünde bulundurarak bu geleneğin vatanının Ulu bozkır olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, Avrasya bozkırı halkının atı Bakır (Eneolit) Devri’nde evcilleştirdiğine ve Tunç Devri’nden itibaren büyükbaş ve küçükbaş hayvanları yetiştirmeye başladığını da hesaba katarak hayvana en vurmanın kökeninin eski konargöçerler zamanından da erken olabileceğini düşünüyoruz.

Türk halklarında ortak en-damgalar sisteminin ve “en vurma” geleneğinin var oluşu bu olgunun eski Türk kabileleri birliği dağılana ve bölünene kadar meydana geldiğinin işaretidir.

Sonuç

Günümüz Türk halklarının hepsinde rastlanan damgaları karşılaştırdığımızda onların farklılıklarına nazaran benzerliklerinin daha çok ve fazla olduğu açıkça göze çarpar. Bu damga-işaretlerin Ortaçağda, yani Türk boylarının bir bütün devlet hâlinde yaşadığı dönemde oluştuğunu söyleyebiliriz. Günümüzde, bazı yabancı bilim insanlarının damgaların kökeninin Türklere dayandığını yalanlamaya çalıştığı bu dönemde Türk araştırmacıları bir araya gelerek ve Türk halklarına ortak damgaların kökeninin aynı olduğunu onların paralelliğine ve benzerliğine dayandırarak ispatlayıp, damganın başka bir medeniyete ait olarak gösterilmesine yol vermemeli ve ortak tarihî-kültürel mirasımızın değerini kaybettirmemeliyiz.

Kaynaklar

ABDULLAH B. (2009), Yazıcızâde Alî, Tevârî –i Âl-î Selçuk [ğu nâ e-Selçuklu Tari i] (Giriş-Metin-Dizin), I. Baskı. İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.

ABRAMZON S.M. (1990), Kirgizy i ih etnogeneticheskie i istoriko-kul'turnye svyazi / Avt. vstup. st. S. T. Tabyshaliev. – F.: Kyrgyzstan, 480 s.

ABSALYAMOVA Yu.A. (2009), Bashkiry Vostochnogo Orenburzh'ya (istoriya rasseleniya, rodoplemennoj sostav, hozyajstvo). Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskih nauk. Ufa, 27 s.

AKSOY M. (2014), Tarihin sessiz dili damgalar. İstanbul, 440 s.

ÇAY A. (1984), Anadolu’da Türk Damgası, Koç-Koyun Meselesi. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, XI, 194 s.: Resimli

DANKOFF, R., KELLY, J. (1982), Mahmûd.el-Kaşğari. Compendium of The Turkic Dialects: Edited and Translated with Introduction and Indices = Türk Şiveleri Lügatı, Divanü Lugat-it-Türk: İnceleme, Tenkidli Metin, İngilizce Tercüme, Dizinler (Yayımlayanlar Şinasi Tekin, Gonül Alpay Tekin). Harvard Üniversitesi Basımevi, I. Kısım, XI+416 s.

DOĞAN İ. (2007), “Kaşkay Runik Soy Damgaları İle Hazar ve Proto-Bulgar Damgaları”, IV Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri, 24-29 Eylül 2000, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, S. 443–461.

DONGAK S.Ch. (2011), Tradicii skotovodstva u tuvintsev (konets XIX – seredina XX vv.). Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskih nauk. – Vladivostok, 22 s.

DUMANOV H.M. (1976), Obychnoe imushchestvennoe pravo kabardintsev (vtoraya polovina XIX nachalo XX veka). Nal'chik: El'brus, 139 s.

EBULGÂZİ Bahadır Han. Şecere-i- Terâckime (Türklerin Soy Kütügü), (Haz. M. Ergin), İstanbul (Yayım yeri ve yılı belirtilmemiş).

ENVEROĞLU İ. (2005), Çağdaş Azerbaycan Resim Sanatında Eski Türk Damgalarının Etkisi // Basılmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 214 s.

GÖRGÜNAY N. (2002), Oğuz Damgaları ve Göktürk Harflerinin El Sanatlarındaki İzleri, Ankara: Kültür Bakanlıgı Yayınları

GÜLENSOY T. (1989), Orhun'dan Anadolu'ya türk damgaları. İstanbul, 179 s.

GÜLLÜDAĞ N. (2015), Türklerde Damga Geleneği ve Nogay Türkleri'nin Damgaları Üzerine Bir İnceleme // Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, Cilt:3, Sayı:6, Türkiye, S. 132-150

KEREITOV R.H. (1999), Etnicheskaya istoriya nogajtsev (k probleme etnogeneticheskih svyazej nogajcev). Stavropol': Stavropol'servisshkola, 176 s.

KONONOV A.N. (1958), Rodoslovnaya turkmen. Sochinenie Abulgazyi hana Hivinskogo.- M-L.: Izd-vo AN SSSR, Leningr. otd, 193 s.

MERT O. (2007), Kemaliye'de Eski Türk İzleri: Dilli Vadisindeki Petroglif ve Damgalar, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 34, Erzrum, S. 233–254.

MURZABULATOV M.V. (1979), Skotovodcheskoe hozyajstvo zaural'skih bashkir v XIX – v nachale XX v. – M., S. 62-78

OLHOVSKII V.S. (2001), Istoriko-arkheologicheskii al'manakh (Historical and archaeological almanac) 7. Armavir–Moskva, S. 100–109.

OMARKHANOV K. (2003), Kazak elinin dasturli kukygy. I kitap. Astana: Elorda, 280 s.

RASHID AD-DIN (1952), Sbornik letopisey. Tom 1, kniga pervaya. (perevod s persidskogo A. A. Hetagurova, Redaktsiya i primechaniya prof. A.A. Semenova). M.-L., 221s.

REŞÎDÜDDİN F., (1960), Câmiʿu't-tevârîḫ (nşr. Ahmed Ateş), Ankara, II/5, neşredenin girişi, S. 5-26.

ROGOZHINSKII, A.E. (2011), Udostoveritel'nye znaki-tamgi kochevnikov novogo vremeni i srednevekov'ya v gornyh landshaftah Semirech'ya, Yuzhnogo i Vostochnogo Kazahstana // Naskal'noe iskusstvo v sovremennom obshchestve. Tom. 2. Trudy SAIPI. Vyp. VIII. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2011. S. 217–225.

SAMASHEV Z., BAZYLKHAN N. (2010), Ancient Turkic Tamga-Signs // Traditional Marking Systems: A Preliminary Survey / Edited by J.E. Pim, S.A. Yatsenko, O.T. Perrin. London & Dover: Dunkling Books. Pp. 311–329.

SAMASHEV Z., BAZYLKHAN N., SAMASHEV S. (2010), Drevnetyurkskie tamgi. Almatyi, 168 s.

SAMASHEV S.K. (2019), Turki halyktaryndagy «en salu» dasturi turaly // «Zhana materialdar zhane arheologiyalyk zertteu adistemesi» atty takyrypta S.M. Akynzhanovtyn tuganına 80 zhyl toluyna orai «Arheologiya: otkeni, bugini, bolashağy» Birinshi halykaralyk zhas galymdardyn gylymi-adistemelik konferenciya materialdary. 15-16 akpan 2019 zhıl. Almaty: Kazak universiteti, S. 147-153 .

SEIDIMBEK A. (2017), Kazaktyn auyzsha tarihy: zertteu. Astana: Foliant, 728 s.

SULEIMANOV R.Kh. (editör). (2019), Tamgi doislamskoi Tsentral'noi Azii (Tamgas of pre-Islamic Central Asia). Samarkand: IICAS, 452 s.

TEZCAN M. (2010). Tamgas among the Turks in the Middle Ages: Their Role as Legal Signs, and Some Related Terms // Traditional Marking Systems: A Preliminary Survey. London & Dover: Dunkling Books, pp. 373-394

TISHIN V.V. (2018), Nekotorye voprosy izucheniya tamg kochevnikov Central'noj Azii drevnetyurkskogo vremeni // Trudy Instituta vostokovedeniya RAN. Vyp. 7 / Otv. red. D.D. Vasil'ev. M., S. 101–113.

TOPRAK F. (2011), Defter-i Cengiz-nāme'de boy nişanlari ve damgalar. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter, S. 55 –574.

VAINBERG B.I., NOVGORODOVA E.A. (1976), Zametki o znakah I tamgah Mongoliy // Istoriya I kultura narodov Srednei Aziiy (drevnosti i srednie veka). Moskva, S. 66–74, 176–179.

VAYNSHTEYN S.I. (1972), Istoricheskaya etnografiya tuvintsev. Problemyi kochevogo hozyaystva. // M.: GRVL. 316 s.

YAHTANIGOV H.H. (2006), Adygskie tamgi. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskih nauk. Nal'chik, 181 s.

YALGIN R. (1943), Anadolu'da Türk Damgaları. Uludağdan Toroslar'a. Bursa: Bursa Halkevi, 85 s.

YATSENKO S.A. (2001), Znaki-tamgi iranoyazychnyh narodov drevnosti i rannego srednevekov'ya. M.: «Vostochnaya literatura» RAN, 190 s.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZ SANATLARIYLA İLGİLİ SORULAR VE ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

Canan Aslan
Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, caslan@ankara.edu.tr, cananmetinaslan@hotmail.com

Merve Betur
ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, mbetur@odtugvo.k12.tr, beturmerve@gmail.com

Özet

Okuduğumuzu ve dinlediğimizi doğru ve tam anlayabilmek; duygularımızı, düş ve düşüncelerimizi daha etkili ve güzel anlatabilmek için söz sanatlarının etkili ve işlevsel biçimde öğretilmesi, metne kattığı/kazandırdığı anlamların sezdirilmesi ve öğrencilerin söz sanatlarını anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı çalışmaların yaptırılması gerekmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler nitelikli ve öğretimin amacına uygun hazırlanmalıdır. Bu çalışmanın genel amacı, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların ve etkinliklerin öğretimin amacına uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemektir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yayımlanan 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. Sonuçta kitaplardaki soruların ve etkinliklerin büyük oranda metindeki sanatı buldurma amaçlı olduğu, söz sanatlarının metne kattığı anlamları ve estetik değeri duyumsatacak nitelik taşımadığı görülmüştür. Soru ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermemekte, öğrencilerin söz sanatlarını anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelik taşımamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ışığında kitaplardaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı değeri anlamalarına/duyumsamalarına, estetik dili sezmelerine, yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarına olanak sağlayacak nitelikte olması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları, Söz Sanatları, Figüratif Dil, Sorular, Etkinlikler

AN INVESTIGATION ON QUESTIONS AND ACTIVITIES RELATED TO RHETORIC ARTS IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS

Abstract

Rhetoric, meanings that it adds to the text should be taught effectively and functionally and studies that enable students to use rhetoric in their expressions should be made for students to be able to understand correctly and fully what they read and listen to and to express their emotions, dreams and thoughts more effectively and beautifully. For this reason, questions and activities related to rhetoric in textbooks should be prepared in good quality and in accordance with the purpose of effective teaching. Thus, the general purpose of this study is to determine whether the questions and activities related to rhetoric in Turkish Language and Literature textbooks are prepared in accordance with effective teaching. 9th-12th grades Turkish Language and Literature course books, published in the 2019-2020 academic year, constituted the data source of this study. The data collected through document analysis were analysed through content analysis technique. As a result, it was seen that the questions and activities in the books were mostly focused on finding the kinds of arts used in the text. The meanings and the aesthetic value that the rhetoric added to the text were not addressed. Questions and activities do not show a gradual improvement in quality as the class level increases, and do not enable students to use rhetoric in their expressions. In the light of the study's results, it is suggested that the questions and activities in the books should enable students to understand and feel the value added by the rhetoric to the text and to perceive the aesthetic language. Questions and activities should enable students to use arts in both written and oral expression.

Keywords: Teaching Turkish Language and Literature, Turkish Language and Literature Textbooks, Rhetoric Arts, Figurative Language, Questions, Activities

Giriş

Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenciyi dilinin olanaklarıyla, zenginlikleriyle, eğilim, incelik ve güzellikleriyle buluşturmak, böylece onun dilini geliştirmesini, sevmesini ve güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin, dilinin farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını ve olanaklarını görmelerini sağlayarak tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini kazandırmaktır (Aslan, 2017: 1). Chomsky (2001:151)'ye göre, insan bir dili kullanmada ustalaştığında, deneyimleri açısından henüz yeni olan, dilsel deneyimini oluşturan anlatımlara dış görünüm açısından benzemese bile sonsuz sayıda anlatımı anlayabilmekte; bu anlatımların yeni olmalarına, görünürde de bir uyaran desteği olmamasına karşın, uygun durumlarda, büyük bir kolaylıkla ya da zorlukla, böyle anlatımlar üretebilmekte; bu yeteneği paylaşan başkaları tarafından anlaşılabilmektedir. Yeni ama uygun dilsel anlatımların yaratılması dil kullanımının olağan biçimidir. Dilin olağan kullanımı, bu anlamda yaratıcı bir etkinliktir.

Figüratif dil, sözcüklerin düz anlamlarından sıyrılarak sözlük anlamları dışında kullanılmasını anlatır (Çalışkan, 2013). Dildeki sözcükler, zaman içinde temel ve düz anlamlarının (literal) yanında yan anlam, mecaz anlam, çağrışımlı anlam gibi farklı anlam boyutları da kazanarak duyguları, düşleri, düşünceleri yeni, yaratıcı, sıra dışı ve şaşırtıcı bir biçimde yansıtmaya ve biçimlendirmeye yarayan söz figürlerini; başka bir deyişle, dilin figüratif kullanımını oluşturur. Deyim ve atasözleri gibi kalıplaşmış söz figürlerinin yanında deyim aktarması (metafor), ad aktarması (metonomi), benzetme (teşbih) gibi söz sanatları da soyut düşünme becerisinin ürünlerinden olan figüratif dil adı altında yer almaktadır.

Söz sanatları farklı biçimlerde adlandırılmakta ve farklı adlar altında sınıflandırılmaktadır (Aktaş, 2002; Coşkun, 2007; Dilçin, 2005; Külekçi, 1999; Kocakaplan, 1992; Saraç, 2013). Dilçin (2005:405-467) edebi sanatlarla söz sanatlarını aynı anlamda kullanmakta; söz sanatlarını “mecaz sanatları”, “anlamla ilgili sanatlar” ve “sözle ilgili sanatlar” olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır. Mecaz sanatları, sözcükleri gerçek anlamlarının dışında kullanarak yapılan sanatlardır. Söze güzellik, canlılık ve daha etkili bir güç vermek için yapılır. Anlamla ilgili sanatlar, bir sözcüğün ya da birbiriyle anlam ilişkisi bulunan sözcüklerin gerçek anlamlarıyla yapılan sanatlardır. Bunlar içinde, bir duygu ve düşünceyi nitelikli bir biçimde söyleme temeline dayanan sanatlar da vardır. Saraç (2013:56)'a göre edebî sanatlar, belâgatin son bölümü olan bedî'in konusunu oluşturan anlatım biçimleridir. Bu anlatım biçimleri “söz sanatları” ve “anlam sanatları” olmak üzere ikiye ayrılır. Anlam sanatlarının başlıca işlevi sözcüklerin anlamları arasındaki yakınlık, karşıtlık ya da benzeri ilişkilerden yararlanarak şiir ya da düzyazıda farklı düş ve çağrışımlar oluşturmak; söz sanatlarının işlevi de çeşitli ses yinelemeleriyle uyum yaratmaktır.

Duygularımızı, düşlerimizi, düşüncelerimizi daha etkili, çarpıcı, güçlü, güzel ve sanatlı anlatabilmek; başka bir deyişle söze güzellik, renklilik, canlılık, çokyönlülük, incelik, anlam derinliği katmak, bellekte yeni imge ve tasarımlar oluşturmak, söylenmek isteneni daha vurgulu ve etkileyici biçimde anlatmak amacıyla kullanılan söz sanatları dilin yazınsal kullanımlarının birer ürünüdür (Aslan, Doğan Güldenoğlu ve Altuntaş, 2018). Bu sanatlar anlatımı etkili, ilginç, çekici ve güçlü kılar, ona canlılık katar. Duyguların yoğunluğunu yansıtır. Anlatılanların okuyanın ya da dinleyenin belleğinde görünür kılınmasını ve belirgin bir biçimde canlanmasını sağlar. Böylece belleklerde bir hareketlilik doğurur. Dile geniş anlatım olanakları ve zenginlik katar. Söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu anlatmayı sağlar. Sözcüklerin anlamlarını zenginleştirir (Çotuksöken, 2012:13; Aksan, 2013:115-116; Onan, 2013:75; Aslan vd., 2018). Söz sanatları dili, işlevsel bir iletişim aracı düzeyine çıkarıp basit bir anlatım aracı olmaktan kurtarır. Bu işlevsellik daha çok edebiyatın güttüğü “estetik amaç” etrafında olur. Bu bakımdan söz sanatları, insanoğlundaki estetik çabanın sonucunda ortaya çıkmış ve aynı estetik amacı güden önemli bir araç olmuştur (Kaplan, 2010).

Yazınsal metinleri anlayabilmek, dilin önemli olanaklarından olan söz sanatlarının metin içinde yüklendikleri anlamları ve metne kattığı değerleri anlayabilmeyi gerektirir. Yoğunlukla yazınsal metinler odağında yürütülen dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamaya ve anlamlandırmaya dayalı çalışmalar, aslında soyut olanı çözümlemeye ve metnin anlam evrenine girmeye dayalı çabalardır. Söz sanatlarının metne kattığı anlamların anlaşılmasına yönelik bu çabalar çocukların sözvarlıklarını zenginleştirir, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Yaratıcı, soyut ve kavramsal düşünmelerine katkıda bulunur. Estetik duyarlığın birer ürünü olan söz sanatlarının metne kattığı anlamları duyumsayan, dilin bu olanaklarının farkında olan çocuklar dinledikleri ya da okudukları metinleri ve iletilerini daha iyi anlar; kendilerini, duygu, düşünce ve isteklerini daha farklı, çarpıcı, şaşırtıcı, güzel, etkili, yaratıcı ve sanatlı biçimde anlatabilirler. Sözcüklerin farklı, yeni, çarpıcı ve yaratıcı; kısaca, estetik kullanım örneklerini görerek dil üzerine düşünmeye ve dili daha yaratıcı kullanmaya başlarlar (Aslan vd., 2018). Dilin özgün ve geniş kullanım olanaklarını görür, bunları ayırt edip anlayabilir, kendi anlatımlarında kullanabilir, yaratıcı ve soyut düşünme becerilerini geliştirirler.

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında daha çok bilgi vermeye ve ezber yaptırmaya dönük öğretim anlayışının benimsendiği, öğretimin büyük oranda edebiyat tarihi bilgisine ya da dilbilgisi öğretimine indirgendiği; kısaca, etkili ve işlevsel bir öğretim anlayışının sürdürülmediği bilinmektedir. Bu ortamlarda dil ve edebiyat öğretiminin bütün boyutlarına ilişkin kuramsal bilgilerin de verilmesi gerekir; ancak tek ve temel kaygı kuramsal bilgiler vermek ve öğrencilerden bu bilgileri ezberlemelerini istemek olmamalı, onların bu bilgileri beceri düzeyine taşımaları sağlanmalıdır (Aslan, 2017:4). Dilin çok önemli ve yaratıcı olanaklarından olan söz sanatları ilkokuldan başlayarak basit düzeyde Türkçe derslerinde, ayrıntılı olaraksa Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğretilen konulardan biridir. Aslan vd. (2018)’ne göre söz sanatlarının metne kattığı anlam/değer, metni anlama ve anlatma çalışmaları içinde, etkili ve işlevsel biçimde duyumsatılmalı; dilin bu önemli olanakları, geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgi ve tanım düzeyinde kalmamalıdır. Öğrencilerin ölçünlü dilden ayrılma ya da sapma yoluyla oluşturulan ve imgesel anlatımın önemli araçlarından olan bu sanatların adlarını, yapılış kurallarını, özelliklerini bilmeleri, bu sanatları metin içinde tanıyıp fark edebilmeleri önemli olmakla birlikte bu bilgi çocukların metni anlamalarına/anlamlandırmalarına çok fazla katkı sağlayamayabilir. Metni anlama ve anlatma çalışmaları içinde çocuklara özellikle bu sanatların metnin anlatımına nasıl bir farklılık, incelik, güzellik, değer, anlam, derinlik ve estetik kattığını, dili nasıl zenginleştirdiğini duyumsatıcı çalışmalar yaptırılmalıdır. Çocuğun, okuduğu metnin anlam evrenine girebilmesi ve iletilerini çıkarabilmesi dilin bu estetik olanağının anlatıma kattığı güzelliği ve değeri anlayabilmesiyle olanaklıdır.

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında çocukların bu sanatları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı çalışmalar da yaptırılmalıdır. Aslan vd. (2018)’ne göre söz sanatlarının etkili ve işlevsel biçimde öğretilmesi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye dönük öteki etkinliklerin niteliğini de artırır. Metin üretmeyi, verilen bir şiire yeni dörtlük eklemeyi, yarım bırakılan bir öyküyü tamamlamayı, öyküleyici anlatımı kullanarak paragraf oluşturmayı, düşlediklerini yazmayı, metne uygun yeni bir başlık bulmayı gerektiren çeşitli türdeki soru ve etkinlikler çocuğun söz sanatlarını ve metne kattığı anlamları bilmesini, bunları doğru ve yerinde kullanma becerisini kazanmasını gerektirir. Öteki türlü bu tür etkinlikler sıradan, yalnızca ses benzeşmelerinden oluşan, sanatsal kaygıdan ve yaratıcılıktan uzak, özgün bir yanı olmayan, sözcük yığışmacasının olduğu metinlerden öteye gidemeyecektir.

Özetle söylemek gerekirse okuduklarını/dinlediklerini doğru ve tam anlayabilmeleri; duygularını, düş ve düşüncelerini daha etkili ve güzel anlatabilmeleri için Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde çocuklara dilin önemli olanaklarından olan söz sanatlarının etkili ve işlevsel biçimde öğretilmesi, metne kattığı/kazandırdığı anlamların sezdirilmesi ve öğrencilerin söz sanatlarını anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı çalışmaların yaptırılması gerekir. Bu nedenle ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler nitelikli ve öğretimin amacına uygun hazırlanmalıdır. Aslan (2017:6-7)'a göre dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında en çok kullanılan araçlardan biri olan ders kitapları, özenli hazırlanması durumunda öğretimin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayacak araçlardandır. Öğrencilere ezber yapmalarını gerektirmeyecek, işlevsel, öğretimin amaçlarına uygun, onları düşünsel bir çaba içine sokan, geliştirici ve dönüştürücü sorular yöneltilmelidir Dil ve edebiyat öğretiminin amaçlanan davranışlarının öğrencilere kazandırılabilmesi için farklı duyuları işe katacak, çocukların/gençlerin duygularını ve düşüncelerini eğitecek, onların entelektüel bağımsızlıklarını besleyecek, bakış açılarını genişletecek, yaratıcılıklarını geliştirecek, bireyleşmelerini ve kültürel yönden donanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Etkinlikler de sorular gibi işlevsel olmalı; dersin amaçlarına ulaşılmasına ve derste öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarılmasına katkı sağlamalıdır

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında diğer konular gibi söz sanatları konusu da bilgi yüklemeye ve ezber yaptırmaya dönük bir yaklaşımla değil, beceri kazandırmayı amaçlayan bir anlayışla ele alınmalıdır. Sorular ve etkinlikler, öğrencinin söz sanatlarının metne kattığı anlamları fark etmesini ve anlamasını sağlamanın dışında öğrencinin anlatımında da kullanmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Konu, bilgi düzeyinde kalmamalı; beceri düzeyine taşınmalıdır. Bu bağlamda ders kitaplarının konuyla ilgili içeriğin ve metin seçiminin yanı sıra sorular ve etkinlikler bakımından da nitelikli ve öğretimin amacına uygun hazırlanması gerekir. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe ders kitaplarında söz sanatları öğretiminin niteliğini ortaya koymayı hedefleyen çeşitli çalışmalara rastlanmış (Kaplan, 2010; Kaplan, 2012; Ustaoğlu, 2015; Taşdemir, 2016; Aslan vd., 2018) ancak Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatları öğretiminin niteliğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma da yalnızca 9. sınıf ders kitapları üzerinedir (Coşar, 2005). Eskimen (2018) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini, Betur (2019) ise ortaöğretim öğrencilerinin eğitim-öğretim ortamındaki söz sanatları öğretiminin niteliğine ve işlevselliğine dönük görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla birer çalışma yapmışlardır.

Bu çalışmanın genel amacı, 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların ve etkinliklerin öğretimin amacına uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlik sayısının sınıflara göre dağılımları nasıl bir görünüm sergilemektedir? Sınıf düzeyi yükseldikçe soru ve etkinlik sayısında da nicel bir artış olmuş mudur?
2. Sorular ve etkinlikler, öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı/kazandırdığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına olanak sağlayacak nitelikte midir?
3. Kitaplarda en çok hangi sanatlarla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır?
4. Söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler, sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermekte midir? Soruların ve etkinliklerin güçlük derecesi sınıflar arasında aşamalı olarak artmakta mıdır?
5. Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler öğrencilerin bu sanatları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanma becerilerini geliştirecek nitelikte midir?
6. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki söz sanatlarıyla ilgili ünite, amaç ve kazanımlar ders kitaplarında soru ve etkinlik olarak nasıl karşılık bulmuştur?
7. Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde hangi metin türleri kullanılmıştır? Metinlerin dili öğrencilerin rahat anlayabileceği düzeyde midir?

Ders kitaplarındaki soruların ve etkinliklerin yeterliğine, niteliğine ve işlevselliğine, öğretimin amacına uygunluğuna dikkat çekileceğinden bu çalışma alan adına önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2015: 80).

Çalışmanın Veri Kaynağı

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve onaylanan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları (n= 4) bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. İncelenen kitapların kimlik bilgileri Ek 1'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi, yazılı ve sözlü araçlarda yazılanın ve söylenenin ne sıklıkla yinelendiğini bulmayı amaçlayan dizgesel bir çözümlemedir. Açık ve gizli içeriğe ilişkin çıkarımlar yaparak toplumsal gerçeği araştırır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ana kategori olarak "söz sanatları" konusu alınmıştır. Yalnızca kitaplardaki sorular ve etkinlikler çözümlendiğinden bağlam birimi "soru" ve "etkinlik" olarak alınmıştır. Söz figürleri adı altında bulunmakla birlikte donmuş ve kalıplaşmış sözcük grupları olması nedeniyle deyimler ve atasözleriyle ilgili soru ve etkinlikler çözümlemeye alınmamıştır. Yine çalışmanın sınırlarını aşacağı ve ayrı bir konu olarak öğretilmesi nedeniyle imgelerle ilgili soru ve etkinlikler de çözümleme dışı bırakılmıştır.

Kitaplardaki kimi sorular ve etkinlikler iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar, iki ayrı soru ya da etkinlik gibi değerlendirilerek ayrı ayrı çözümlenmiştir. Örneğin, "*Hürriyet Kasidesi'nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatları ve bu sanatların nasıl yapıldığını tablodaki ilgili yerlere yazınız.*

I. Ziyâ dûr ise evc-i rif'atinden ıztırârîdir

Hicâb etsün tabîat yerde kalmış kâbiliyyetden

II. Vatan bir bî-vefâ nâzende-i tannâza dönmüş kim

Ayırmaz sâdıkân-ı aşkını âlâm-ı gurbetden

III. Ne efsûnkâr imişsin âh ey dîdâr-ı hürriyet

Esîr-i aşkın olduk gerçi kurtulduk esâretden" (11TDE, s.74) biçimindeki bir soru hem "*Hürriyet Kasidesi'nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatları tablodaki ilgili yerlere yazınız."* bölümüyle "verilen metinde kullanılan sanatı tanıma/bulma" alt kategorisi altında hem de "*Hürriyet Kasidesi'nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatların nasıl yapıldığını tablodaki ilgili yerlere yazınız."* bölümüyle "verilen metindeki sanatların nasıl yapıldığını açıklatma" alt kategorisi altında değerlendirilmiştir. Soruda üç beyit verildiği için üç kez "verilen metinde kullanılan sanatı tanıma/bulma" alt kategorisi, üç kez de "verilen metindeki sanatların nasıl yapıldığını açıklatma" alt kategorisi altında olmak üzere toplam altı kez işaretlenmiştir. Kimi sorularda ve etkinliklerde doğrudan sanatın adı verilerek metinden bulunması istenmiş kimi sorularda da sanat adı verilmeden verilen metin içindeki sanatların bulunması istenmiştir. Verilen metinde hangi sanatlarla ilgili soruların olduğu belirlenirken metinde/metinlerdeki sanatlar araştırmacılar tarafından bulunmuş, o sanat/sanatlar için işaretleme yapılmıştır. Örneğin, *"Aşağıdaki beyitlerde geçen söz sanatlarını bularak aşağıdaki şemalara yazınız.*

Bir saf kız oturdı bir saf oğlan
Cem' oldı behişte hûr u gılmân

Endâmı latîfe–i ilâhî
Deryâ–yı letâfet içre mâhî

Âlem ser–i mûyınun tufeyli

Mahbûbe–i âlem adı Leylî" (10TDE, s.59) sorusu çözümlenirken önce araştırmacılar tarafından beyitlerdeki sanatlar bulunmuş ve her bir beyitte geçen sanatlar birer kez işaretlenmiştir.

Güvenirlik

Güvenirlik için öncelikle 9. sınıf ders kitabındaki sorular ve etkinliklerin tamamı tam bir uzlaşma sağlanana kadar iki araştırmacı tarafından birlikte çözümlenmiştir. Ardından aynı amaçla 10. sınıf ders kitabı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş ve güvenirlik hesaplaması % 98 çıkmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 233). Çalışmada bu değerin üstüne çıkıldığından kitapların güvenilir bir biçimde çözümlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak içinse kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili olan tüm soruların ve etkinliklerin tamamı örneklem alınmadan çözümlenmiş, ilgili soruların tümü nicelik ve nitelik bakımından çözümlenmiştir.

BULGULAR

1. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlik sayısının sınıflara göre dağılımları nasıl bir görünüm sergilemektedir? Sınıf düzeyi yükseldikçe soru ve etkinlik sayısında nicel bir artış olmuş mudur?)

Tablo 1'de çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki soru ve etkinlik sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımları sunulmuştur:

Tablo 1. *İncelenen Kitapların Sınıf Düzeylerine Göre Soru ve Etkinliklerin Dağılımları*

Sınıf Düzeyi	Soru Sayısı (*f*)	%
9. sınıf TDE Ders Kitabı	26	20
10. sınıf TDE Ders Kitabı	30	23
11. sınıf TDE Ders Kitabı	35	27
12. sınıf TDE Ders Kitabı	40	30
Toplam	**131**	**100**

Tablo 1'e göre söz sanatları ile ilgili soru ve etkinliklere sırasıyla en çok 12. sınıf (f: 40), 11. sınıf (f: 35), 10. sınıf (f: 30) ve 9. sınıf (f: 26) ders kitaplarında yer verilmiştir. Dört ders kitabında söz sanatları ile ilgili toplam 131 soru ve etkinlik bulunmaktadır. Soru ve etkinlik sayısında sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı bir artışın olduğu söylenebilir. Söz sanatlarıyla ilgili en çok soru ve etkinlik 12. sınıf ders kitabında bulunmaktadır. Bunun nedeni programda ağırlıklı olarak Cumhuriyet Dönemi şiirinin yer alması ve söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerinse çoğunlukla şiir türü üzerinden sorulması olabilir. Söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin 12. sınıf ders kitabında daha çok olmasının bir başka nedeni üniversite sınavında söz sanatlarıyla ilgili soruların da çıkması ve dolayısıyla sanatları öğrencilere bir kez daha anımsatma çabası olabilir.

2. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Sorular ve etkinlikler, öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı/kazandırdığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına olanak sağlayacak nitelikte midir?)

Tablo 2'de çalışma kapsamında incelenen 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 2. *9. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları*

Soruların Niteliği	**Sıklık (*f*)**	**%**
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	15	58
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	5	19
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	5	19
Verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma	1	4
Toplam	**26**	**100**

Tablo 2'ye göre 9. sınıf ders kitabında sırasıyla "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 15), "verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma" (f: 5), "sanatın metne katkısını buldurma" (f: 5), "verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma" (f: 1) biçimindeki soru ve etkinliklere yer verilmiştir. Kitapta en çok "metin içinde kullanılan sanatı buldurma"ya dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. "Verilen metindeki sanatın metne katkısını duyumsatma"ya dönük soru ve etkinlik sayısı ise daha azdır.

Tablo 3'te çalışma kapsamında incelenen 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 3. *10. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları*

Soruların Niteliği	**Sıklık (*f*)**	**%**
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	19	64
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	6	20
Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma	3	10
Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme	1	3
Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma	1	3
Toplam	**30**	**100**

Tablo 3'e göre 10. sınıf ders kitabında en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 19) düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Bunu sırasıyla " verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma" (f: 6), "sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma" (f: 3), "metindeki söz sanatlının kullanılma gerekçelerini fark ettirme" (f: 1) ve "söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma"ya dönük (f: 1) soru ve etkinlikler izlemektedir.

Tablo 4'te 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 4. *11. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları*

Soruların Niteliği	**Sıklık (*f*)**	**%**
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	16	46
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	13	37
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	6	17
Toplam	**35**	**100**

Tablo 4'e göre 11. sınıf ders kitabında en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 16) ile "verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma" (f: 13) düzeyindeki soru ve etkinliklere yer verilirken "sanatın metne katkısını buldurma"ya dönük yalnızca 6 soru ve etkinlik bulunmaktadır.

Tablo 5'te 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 5. *12. Sınıf Ders Kitabındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları*

Soruların Niteliği	**Sıklık (*f*)**	**%**
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	29	72.5
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	4	10
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	2	5
Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma	2	5
Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma	1	2.5
Öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama	1	2.5
Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme	1	2.5
Toplam	**40**	**100**

Tablo 5'e göre 12. sınıf ders kitabında yine en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 29) düzeyindeki soru ve etkinliklere yer verilirken "verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma"ya dönük yalnızca 4 soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bunları sırasıyla "verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma" (f: 2), "sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma" (f: 2), "söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma" (f:1), "öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama" (f: 1) ve "metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme" (f:1) düzeyindeki soru ve etkinlikler izlemektedir.

Tablo 6'da çalışma kapsamında incelenen 9-12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin niteliğine ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 6. *9-12. Sınıf Ders Kitaplarındaki Soru ve Etkinliklerin Niteliğine İlişkin Sıklık Dağılımları*

Soruların Niteliği	**Sıklık (*f*)**	**%**
Verilen metinde kullanılan sanatı buldurma	79	60
Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma	21	16
Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma	20	15
Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma	5	4
Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme	2	1.5
Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma	2	1.5
Verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma	1	1
Öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama	1	1
Toplam	**131**	**100**

Tablo 6'ya göre 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında sırasıyla en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma" (f: 79), "verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurma" (f: 21), "verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatma"ya (f: 20) dönük sorular bulunmaktadır. Bunları sırasıyla "sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurma" (f: 5), "metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirme" (f: 2), "söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma" (f: 2), "verilen metinde kullanılan sanatın öğelerini buldurma" (f: 1) ve "öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama"ya (f: 1) dönük sorular izlemektedir. Aşağıda ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerden örnekler sunulmuştur:

Verilen metinde kullanılan sanatı buldurmaya dönük sorular:

- *"Yaşamaya Dair" adlı şiirdeki imgeleri ve söz sanatlarını belirleyiniz.* (9TDE, s.102)
- *Yukarıdaki dörtlükte geçen teşbihleri bulunuz.* (9TDE, s.103)
- *Şiirde .... ve ....söz sanatlarına başvurulmuştur.* (9TDE, s.110)
- *Aşağıdaki beyitlerde geçen söz sanatlarını bularak aşağıdaki şemalara yazınız.* (10TDE, s.59)
- *Aşağıda verilen beyitlerde geçen edebî sanatları bularak şemalara yazınız.* (10TDE, s.112)

- *Metinde çok sayıda mübalağa ve tezat sanatı kullanılmıştır. Siz de metinden bu sanatlara birkaç örnek bularak aşağıdaki şemalara yazınız.* (10TDE, s.120)
- *Metinden kişileştirme ve benzetme sanatlarına örnek cümleler bularak…* (10TDE, s. 266)
- *Bizim mahalle de İstanbul'un kenârı demek:*

  Sokaklarında gezilmez ki yüzme bilmeyerek!

  Bu dizelerdeki edebî sanat aşağıdakilerden hangisidir?

  A) Mübalağa B) Tevriye C) Hüsnütalil D) Kinaye E) Teşbih (11TDE, s. 104)

- *"Dün gece yarısına kadar Peyami Safa okudum." cümlesinde altı çizili sözde………….vardır."* (12TDE, s. 37)
- *Nezihe Meriç'in "Giz" adlı hikâyesinden alınan aşağıdaki parçadan kutucuklarda istenenlere örnekler veriniz. Ad aktarması (Mecazımürsel)* (12TDE, s. 74)

Verilen metindeki sanatın metne katkısını buldurmaya dönük sorular:

Edebî sanatların şiire katkısını bu örneklerden hareketle açıklayınız. (9TDE, s.103)

- *1. –Ben Ankara'da buldum onu, yirmi yaşındaydı zaar,*

  Kurtulmuşuz bedenden artık,

  Kimse ayaklı, elli değil.

- *Okuduğunuz metinde geçen bu cümlelerdeki altı çizili ifadelerin cümlelere kattıkları anlamları söyleyiniz. Bunların metnin anlatımına katkısını belirtiniz.* (11TDE, s.162)
- *Bu beyitlerdeki imge ve edebî sanatların işlevlerini belirleyiniz.* (11TDE, s.74)

  Şiirin son dört dizesinde kullanılan telmih sanatını açıklayınız. ***Bu sanatın şiirin anlamına ve anlatımına katkısını*** *değerlendiriniz.* (12TDE, s. 120)

Verilen metindeki sanatın nasıl yapıldığını açıklatmaya dönük sorular:

- *Yukarıdaki şiirlerde bulunan edebî sanatların nasıl yapıldığını ilgili yerlere yazınız.* (9TDE, s.103)
- *Heyder Baba'ya Selâm adlı şiirden alınan aşağıdaki dizelerde kullanılan edebî sanatları ve bu sanatların* ***nasıl yapıldığını*** *tablodaki ilgili yerlere yazınız.* (11TDE, s. 100)
- *Hürriyet Kasidesi'nden alınan aşağıdaki beyitlerde kullanılan edebî sanatları ve* ***bu sanatların nasıl yapıldığını*** *tablodaki ilgili yerlere yazınız.*

  I. Ziyâ dûr ise evc-i rif'atinden ıztırârîdir

  Hicâb etsün tabîat yerde kalmış kâbiliyyetden. (11TDE, s. 74)

Sanatın metnin türünü duyumsatmaya katkısını buldurtmaya dönük sorular:

- *Okuduğunuz metinde sanatlı söyleyiş, mecaz, öznellik gibi anlatım özelliklerine neden yer verilmediğini söyleyiniz.* (10TDE, s. 27)
- *Metinde edebî sanatların çok az kullanılmasını neye bağlıyorsunuz?* (10TDE, s. 83)
- *Okuduğunuz şiirde belirgin şekilde öne çıkan edebi sanatlara yer verilmemiştir. Bunun nedenini açıklayınız.* (12TDE, s. 104)
- *Okuduğunuz şiir edebi sanat ve imge kullanımı açısından nasıl bir özellik göstermektedir? Açıklayınız.* (12TDE, s. 105)

Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatmaya yönelik sorular:

- *Divan-ı Hikmet'te geçen "rahmet denizinin dolup taşması", "toprak gibi olmak" sözleriyle ne anlatılmaktadır? Açıklayınız.* (10TDE, s. 92)
- *Şiirde "beton duvarlar arasında açan bir çiçek" cümlesi ile söyleyici, bir nesli kastetmiş olabilir mi? Açıklayınız.* (12TDE, s. 114)

Metindeki söz sanatının kullanılma gerekçelerini fark ettirmeye yönelik sorular:

- *Metinde Azrail için insanoğlunun ejderhası şeklinde bir benzetme yapılmasının nedeni nedir?* (10TDE, s. 41)

Verilen metindeki sanatın öğelerini buldurmaya dönük sorular:

- *Bulduğunuz teşbihlerin öğelerini tabloya yazınız.* (9TDE, s.103)

Öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama

- *"İçimden geçen siyah tren" dizesinde söyleyicinin "tren" kelimesini kullanmasına yönelik değerlendirme yapınız.* ***Siz söyleyici olsaydınız tren yerine hangi kelimeyi kullanırdınız?*** (12TDE, s. 126)

Tablo 6'daki verilerden de anlaşılacağı üzere kitaplardaki soru ve etkinliklerin büyük bir bölümü (% 60), öğrencinin verilen metin içindeki sanatı tanımasını/bulmasını gerektirmektedir. Başka bir deyişle soru ve etkinliklerin yarısından fazlası özgün Bloom Taksonomisi'nin "bilgi", yenilenmiş Bloom Taksonomisinin ise "anımsama" basamağına (konu ile ilişkin bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, tanıma) karşılık gelmektedir. Anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan soru ve etkinlik sayısı ise çok yetersiz kalmaktadır. Bu bulgu Aslan vd. (2018)'nin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların ve etkinliklerin amaca uygun ve işlevsel hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Anılan çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin 37'si öğrencinin söz sanatlarının metne kattığı anlamları fark etmesine katkı sağlayacak nitelikte iken 138'i yalnızca söz sanatlarını tanımaya/buldurmaya yöneliktir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlikler Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme amacına uygun olarak hazırlanmamıştır. Sorular ya da etkinliklerde öğrencinin, öğrendiği bilgilerden yola çıkarak ilgili söz sanatını metin içinden mekanik ve aynı biçimde tanıması/bulması, fark etmesi, o sanatın göstergelerini belirtmesi istenmiştir. Sözü edilen sanatların metne kattığı anlamı duyumsatma, metin açısından anlamını ve önemini fark ettirme, estetik dili sezdirme ile o sanatları kullanma becerisinin kazandırmaya dönük soru ve etkinlik sayısı ise çok yetersizdir. Betur'un (2019) yaptığı çalışmanın sonuçlarından biri öğrencilerin ders kitaplarındaki etkinlikleri yetersiz bulmalarıdır. Katılımcıların çoğu ders kitaplarıyla ilgili olmayan sorularda bile ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş; kitaplardaki etkinliklerin söz sanatlarının metne kattığı anlamı duyumsatacak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Yine kimi katılımcılar söz sanatlarının metnin anlatımına katkısının irdelendiği soruları daha nitelikli bulduklarını söylemiştir. Eskimen (2018)'in yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenler de Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan soruların yetersiz, çeşitlilikten uzak ve tek tip olduğunu; öğrencinin beklentisini karşılayacak nitelik taşımadığını belirtmişlerdir. Aslan (2011)'ın Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler sınavlarda daha çok "bilgi" basamağında yer alan sorular sormaktadır. Sorularda en az "yaratıcılık" becerisini geliştirmeye dönük sorulara yer verilmiştir.

3. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Kitaplarda en çok hangi sanatlarla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır?)

Tablo 7'de çalışma kapsamında incelenen 9.-12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında hangi sanatlarla ilgili etkinlik ve soruların bulunduğuna ilişkin sıklık dağılımları sunulmuştur:

Tablo 7. *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarına İlişkin Etkinlik ve Soruların Sıklık Dağılımları*

Söz sanatı	**9. sınıf** *(f)*	**10. sınıf** *(f)*	**11. sınıf** *(f)*	**12. sınıf** *(f)*	**Toplam** *(f)*
Benzetme	8	8	6	7	**29**
Kişileştirme	6	3	15	2	**26**
Eğretileme	3	2	5	8	**18**
Ad Aktarması	4	4	-	5	**13**
Uygunluk	1	3	5	3	**12**
Abartma	3	3	2	-	**8**
Anıştırma	-	2	-	5	**7**
Zıtlık	-	1	-	5	**6**
Bilmezden Gelme	-	1	-	1	**2**
Konuşturma	1	-	-	-	**1**
Değinmece	-	-	1	-	**1**
İki Anlamlılık	-	-	1	-	**1**
İnsandan Doğaya Aktarım	-	-	-	1	**1**
TOPLAM	**26**	**27**	**35**	**37**	**125**

Dört ders kitabındaki toplam soru sayısı 131'dir; ancak doğrudan ilgili sanatın adının sorulduğu soru sayısı 125'tir. Tablo 7'ye göre ders kitaplarında en çok benzetme, kişileştirme, eğretileme, ad aktarması ve uygunluk sanatıyla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bu sonuç programda yer alan *"Şiirde öne çıkan ve* ***yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır****"* kazanımının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benzetme ve kişileştirme sanatları ilkokul ve ortaokul Türkçe derslerinde yeterince üzerinde durulan, çocuk edebiyatı ürünlerinde öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları, daha somut olması nedeniyle kolay öğrendikleri ve güncel yaşamlarında daha çok ve rahat kullandıkları sanatlardandır. Kitaplarda bu sanatlarla ilgili daha az sayıda ancak daha nitelikli soru olabilirdi. Betur (2019)'un çalışmasının sonuçlarına göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında kullanılan Türk Dili ve Edebiyatı 9 ve 10. sınıf ders kitaplarında da en çok benzetme ve kişileştirme sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenciler benzetme ve kişileştirmeyi en çok bildiği sanatlar arasında saymışlardır.

Kitaplarda daha sonra sırasıyla abartma, anıştırma, zıtlık sanatıyla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bilmezden gelme sanatlarıyla ilgili iki; konuşturma, değinmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatlarıyla ilgili ise yalnızca birer soru bulunmaktadır. Bu kadar soru ve etkinlikle öğrencilerin bu sanatların önemini fark etmeleri ve anlatımlarında kullanmaları olanaklı değildir. Daha soyut olmaları ve güncel yaşamda çok karşılaşmamaları nedeniyle bu sanatlarla ilgili kitaplarda daha çok ve nitelikli soruların olması gerekir. Ayrıca bilmezden gelme, değinmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatları öğrencilerin ilk kez ortaöğretimde karşılaştıkları ve öteki sanatlara göre daha soyut sanatlardandır. Ders kitaplarında bu sanatların anlatımı zenginleştirme ve genişletmeye katkısını duyumsatacak ve yine bu sanatları öğrencinin kullanmasını sağlayacak daha çok soru ve etkinliğin olması gerekir. Öğretim programında öğretilmesi hedeflenen sanatlardan olmasına karşın örnekleme, güzel nedene bağlama ve dokundurmaya ilişkin tek bir soru ve etkinlik bile bulunmamaktadır. Oysa ders kitaplarında öğretim programında yer alan ve öğretilmesi öngörülen tüm sanatlara ilişkin, o sanatların metne katkısını duyumsatacak ve öğrencinin anlatımında kullanmasını sağlayacak yeterli sayıda soru ve etkinlik bulunmalıdır. Önemli olan söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin nicelik olarak çok olması değil; bunların, ilgili sanatın anlama katkısını duyumsatması, fark ettirmesi ve öğrenciye anlatımında kullanma becerisini kazandıracak nitelikte olmasıdır. Kaplan (2010)'ın yaptığı çalışmaya göre ders kitaplarında güzel nedene bağlama ve bilmezden gelme sanatına çok az yer verilmiştir. Betur (2019)'un yaptığı araştırmaya göre öğrenciler en az güzel nedene bağlama, iki anlamlılık ve bilmezden gelme sanatlarını bilmektedir. Yine Coşar (2005)'ın yaptığı araştırmaya göre de iki anlamlılık ve güzel nedene bağlama, öğrenciler tarafından en az bilinen söz sanatlarıdır.

4. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlikler, sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermekte midir? Soruların ve etkinliklerin güçlük derecesi sınıflar arasında aşamalı olarak atmakta mıdır?)

Ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermemektedir. Her sınıf düzeyinde en çok "verilen metin içinden ilgili sanatı buldurma"yla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplardaki sorular ve etkinlikler çoğunlukla aynı güçlükte ve birbirini yineler biçimdedir. Aşağıdaki örneklerde her sınıf düzeyinde verilmiş soru ve etkinlik örnekleri bulunmaktadır.

- *"Yaşamaya Dair" adlı şiirdeki imgeleri ve söz sanatlarını belirleyiniz.* (9TDE, s.102)
- *Aşağıda verilen beyitlerde geçen edebî sanatları bularak şemalara yazınız.* (10TDE, s.112)
- *Bizim mahalle de İstanbul'un kenârı demek:*

  Sokaklarında gezilmez ki yüzme bilmeyerek!

  Bu dizelerdeki edebî sanat aşağıdakilerden hangisidir?

  A) Mübalağa B) Tevriye C) Hüsnütalil D) Kinaye E) Teşbih (11TDE, s. 104)
- *"Dün gece yarısına kadar Peyami Safa okudum." cümlesinde altı çizili sözde…………..vardır.* (12TDE, s. 37)

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere sınıf düzeyi yükseldikçe sorular ve etkinlikler güçlük bakımından birbirinden farklılık göstermemektedir. Ayrıca her sınıf düzeyinde en çok "verilen metin içinden ilgili sanatı buldurma"yla ilgili soru ve etkinliğin bulunması da kitaplardaki soruların birbirini yineler nitelikte ve aynı güçlükte olduğunun bir başka göstergesidir.

5. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler öğrencilerin bu sanatları yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanma becerilerini geliştirecek nitelikte midir?)

Kitaplardaki sorular ve etkinlikler öğrencilerin söz sanatlarını yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelikte değildir. Kitaplarda, "söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma"ya dönük iki, "öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama"ya dönük yalnızca bir soru bulunmaktadır. Oysa ders kitaplarında öğrencinin söz sanatlarını anlatımında kullanabileceği ve öğretimin amacına uygun olarak beceri kazanmasına katkıda bulunacak daha çok sayıda soru ve etkinlik olmalıdır. Dil ve edebiyat öğretimi, bilgi vermeden çok beceri kazandırmayı amaçlamalıdır. Beceri ise uygulamalarla, yaparak ve yaşayarak kazanılır. Bu nedenle öğrencilere söz sanatlarını kullanarak yazılı ya da sözlü metin üretmeye dönük daha çok sayıda çalışma yaptırılmalı; kitaplarda bu amaçla hazırlanmış daha çok soru ve etkinlik bulunmalıdır. Betur (2019)'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencileri metindeki ilgili sanatı bulma ve tanıma düzeyindeki soruları niteliksiz bulduklarını, söz sanatlarını anlatımlarında kullanacakları etkinliklerin daha işlevsel olacağını belirtmişlerdir.

6. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki söz sanatlarıyla ilgili ünite, amaç ve kazanımlar ders kitaplarında soru ve etkinlik olarak nasıl karşılık bulmuştur?)

Öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar ders kitaplarında; konu anlatımı, örnek metinler, soru ve etkinlik olarak karşılık bulmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (2018)'nda söz sanatlarına yönelik amaç ve kazanımlar hem söz sanatları hem de edebi sanatlar adı altında verilmektedir. Anılan programdaki söz sanatlarına yönelik konu ve kazanımlar şunlardır:

3.2. KONU, KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

A) OKUMA (METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME)

1. ŞİİR

A.1.5. Şiirdeki mazmun, imge ve ***edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir.***

a.*9. Sınıfta şiirde öne çıkan, dikkat çeken ve/veya yaygın olarak bilinen edebî sanatlar (teşbih, istiare, mecazımürsel, teşhis ve intak, tenasüp, tezat, telmih, hüsnütalil, tecahüliarif, kinaye, tevriye, tariz, irsalimesel, mübalağa)* ***ele alınır.***

b. *Şiirdeki bütün* ***edebî sanatların tespiti yoluna gidilmez.***

c. *10, 11 ve 12. sınıflarda şiirde öne çıkan* ***edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır.***

2. ÖYKÜLEYİCİ (ANLATMAYA BAĞLI) EDEBÎ METİNLER (Masal/Fabl, Destan, Mesnevi, Hikâye, Roman vb.)

A.2.10. Metnin üslup özelliklerini belirler. Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir (Cümle yapıları, deyimler, kelime kadrosu, anlatım teknikleri, ***söz sanatları,*** *akıcılık, nesnellik, öznellik, duygusallık, coşkunluk gibi hususlar dikkate alınır.*

4. BİLGİLENDİRİCİ (ÖĞRETİCİ) METİNLER

A.4. 7. Metnin üslup özelliklerini belirler. ***Metinde yazara/metne özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir*** *(Cümle yapıları, deyimler, kelime kadrosu,* ***söz sanatları****, akıcılık, nesnellik, öznellik, duygusallık, coşkunluk gibi hususlar dikkate alınır.)*

B) YAZMA

B.6. ***Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar.***

b. Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve ***söz sanatlarını kullanması sağlanır.***

1. KONUŞMA

C.1.13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.

Bir konuşmanın deyim, atasözü, vecize, terim, alıntı, kısa hikâye, anı, şiir, fıkra, ***söz sanatları,*** *istatistiklerden yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır.*

9. Sınıf 3. Ünite: Şiir

Kazanım çerçevesinde söz sanatları kısaca açıklanır.

Programda farklı üniteler altında, *"Şiirdeki edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir", "Şiirde öne çıkan ve yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır", "Edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır", "Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir", "Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar", "Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve söz sanatlarını kullanması sağlanır", "Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır"* kazanımları bulunmaktadır. Ancak kitaplarda en çok *"Edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır"* ve *"Şiirde öne çıkan ve yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır"* kazanımlarına dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. Programda "*Şiirdeki edebî sanatları* *belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir", "Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar", "Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve söz sanatlarını kullanması sağlanır", "Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır"* kazanımları olmasına karşın kitaplarda öğretimin asıl amacına uygun bu nitelikteki soru ve etkinlik sayısı yetersizdir.

7. Alt Amaca İlişkin Bulgular (Kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde hangi metin türleri kullanılmıştır? Metinlerin dili öğrencilerin rahat anlayabileceği düzeyde midir?)

Tablo 8'de kitaplardaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin hangi metin türleri üzerinden verildiğine ilişkin sıklık dağılımları bulunmaktadır:

Tablo 8. *Söz Sanatlarıyla İlgili Soruların Verildiği Metin Türlerine İlişkin Sıklık Dağılımları*

Metin türü	**9. sınıf (*f*)**	**10. sınıf (*f*)**	**11. sınıf (*f*)**	**12. sınıf (*f*)**	**Toplam (*f*)**
Şiir	8	9	6	18	41
Makale	1	1	1	1	4
Deneme	-	1	-	1	2
Öykü	-	1	-	-	1
Roman	-	-	1	-	1
Fabl	1	-	-	-	1
Anı	-	1	-	-	1
Söylev	-	-	-	1	1
Günlük	1	-	-	-	1
Toplam (f)	**11**	**13**	**8**	**21**	**53**

Tablo 8'e göre kitaplarda söz sanatlarına yönelik sorular ve etkinlikler en çok şiir türü (f: 41), sonra sırasıyla makale (f: 4), deneme (f: 2), öykü (f: 1), roman (f: 1), fabl (f: 1), anı (f: 1), söylev (f: 1) ve günlük (f: 1) türlerindeki metinler üzerinden sorulmuştur. Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatları ile ilgili soruların ve etkinliklerin çoğunlukla şiir türü üzerinden hazırlandığı söylenebilir. 12. sınıfta söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerin neredeyse tamamının şiir türü üzerinden verilmesinin nedeni programda ve ders kitabında Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri konusunun işlenmesidir. Oysa söz sanatları yalnızca şiirlerde ve öteki yazınsal türlerde değil; anlatımı daha güçlü kılmak amacıyla bilgilendirici metinlerde (Aslan vd., 2018), sözün etkisini artırmak için mizahlı anlatımlarda, günlük konuşmalarda (Gönel, 2011), reklam dilinde (Çınar ve Karahan, 2009; Dalyan, 2010), deyim ve atasözlerinde (Sağlam, 2001), bilmecelerde (Yangil ve Kerimoğlu, 2014) ve afişlerde de kullanılmaktadır. Coşkun (2007)'a göre ders kitaplarında söz sanatlarının farklı metin türlerinde de kullanıldığının belirtilmesi gerekmektedir. Kaplan (2010)'a göre Türkçe ders kitaplarına söz sanatları ile ilgili metinler seçilirken öğrencilerin düzeyi ve konu önemlidir ve metin bu değişkenlere göre seçilmelidir.

Betur (2019)'un ortaöğretim öğrencilerinin söz sanatlarına ve söz sanatları öğretimine yönelik görüşlerini konu alan araştırmasının sonuçlarına göre öğrenciler söz sanatlarının çoğunlukla şiir türünde kullanıldığına ilişkin bir yargı oluşturmuştur. Öğrenciler, ders kitaplarındaki örneklerin alışılmış olduğunu, bilgisunar (internet) ortamında bile aynı örneklerin bulunduğunu düşünmektedir. Coşar (2005)'ın 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların niteliğini belirlemeye dönük yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre konuyla ilgili bazı açıklamalar ve örnekler yeterli değildir.

Kitaplardaki soru ve etkinliklerde kullanılan metinlerin dili, ders kitabının düzeyine göre farklılık göstermektedir. 9. sınıf ders kitabında dönemden daha çok metin türleri tanıtılmaktadır. Bu nedenle söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde kullanılan on bir metnin tamamının dili öğrencinin rahat anlayabileceği düzeydedir. 10. sınıfta Divan edebiyatı konusu ele alındığından söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinliklerde Divan edebiyatına özgü beyitler kullanılmıştır. Kullanılan on üç metinden altısının dili ağırken yedisinin dili daha anlaşılırdır. Metinlerdeki öğrencinin bilmediği sözcüklerin Türkçe karşılıkları verilse de bu metinlerin dili öğrenciler açısından ağırdır. Yine Divan-ı Hikmet üzerinden sorulan söz sanatları da dönemin özelliği gereği öğrencilerin dilini anlamakta güçlük çekeceği metinlerdendir. 11. sınıf ders kitabındaki altı metinden üçünün dili ağırdır. Sorular ve etkinliklerde kullanılan metinler, Tanzimat Dönemi'nde yazılan Hürriyet Kasidesi'nden ve Recaizade Mahmut Ekrem'in yazdığı beyitlerden oluşmaktadır. Dili ağır olan bir diğer metin de Türkiye dışındaki Çağdaş Türk şiirinden alınan bir metindir. 12. sınıfta ise Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri konusu ele alınmaktadır. Ders kitabında söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklerde yirmi üç metin kullanılmıştır. Kullanılan metinlerin Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinden alınması nedeniyle metinlerin tamamının dili öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soruların niteliğini belirlemek, öğretimin amacına uygun biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında söz sanatları ile ilgili toplam 131 soru ve etkinlik bulunmaktadır. Söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinliklere sırasıyla en çok 12. sınıf, 11. sınıf, 10. sınıf ve 9. sınıf ders kitaplarında yer verilmiştir. Söz sanatlarına yönelik soru sayısında sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı bir artışın olduğu görülmüştür.
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında en çok "verilen metinde kullanılan sanatı buldurma"ya dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. Bu sorular büyük oranda öğrencinin öğrendiği bilgilerden yola çıkarak verilen metin içindeki ilgili sanatı mekanik biçimde tanıma ve bulma biçimindedir. Başka bir deyişle kitaplardaki soruların büyük bir çoğunluğu özgün Bloom Taksonomisi'nin "bilgi", yenilenmiş Bloom Taksonomisinin ise "anımsama" basamağında yer almaktadır. Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme amacına uygun biçimde hazırlanmış "öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına olanak sağlayacak" soru sayısı ise az sayıdadır.
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında en çok benzetme, kişileştirme, eğretileme, ad aktarması ve uygunluk sanatıyla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplarda bilmezden gelme, değinmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatlarına yönelik soru ve etkinliklere çok az yer verilmiştir. Daha sonra sırasıyla abartma, anıştırma, zıtlık sanatıyla ilgili soru ve etkinlikler bulunmaktadır. Bilmezden gelme sanatlarıyla ilgili iki; konuşturma, değinmece, iki anlamlılık ve insandan doğaya aktarma sanatlarıyla ilgili ise yalnızca birer soru bulunmaktadır. Öğretim programında öğretilmesi hedeflenen sanatlardan olmasına karşın örnekleme, güzel nedene bağlama ve dokundurmaya ilişkin tek bir soru ve etkinlik bile bulunmamaktadır.
- Ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermemektedir. Her sınıf düzeyinde en çok "verilen metin içinden ilgili sanatı buldurma"yla ilgili soru ve etkinlik bulunmaktadır. Kitaplardaki sorular ve etkinlikler çoğunlukla aynı güçlükte ve birbirini yineler biçimdedir.
- Kitaplardaki soru ve etkinlikler öğrencilerin söz sanatlarını yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelikte değildir. "Söz sanatıyla anlatılmak isteneni anlama ve anlatma"ya dönük iki, "öğrencinin anlatımında söz sanatı kullanmasını sağlama"ya dönük yalnızca bir soru bulunmaktadır.
- Kitaplarda en çok *"Edebî sanatları buldurmaya yönelik çalışma yapılması sağlanır"* ve *"Şiirde öne çıkan ve yaygın olarak bilinen edebi sanatlar ele alınır"* kazanımlarına dönük soru ve etkinlik bulunmaktadır. Programdaki öğretimin asıl amacına uygun *"Şiirdeki edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir", "Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar", "Şiirde ahenk unsurlarını, imge*

ve söz sanatlarını kullanması sağlanır", "Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır" kazanımlarına uygun soru ve etkinlik sayısı ise çok yetersizdir.

- Kitaplarda her sınıf düzeyindeki soru ve etkinliklerin tamamına yakını şiir türü üzerinden sorulmuştur. Öykü, roman, bilgilendirici metinler vb. türler üzerinden söz sanatlarına yönelik sorular çok az sayıdadır. Soru ve etkinliklerde kullanılan metinlerin dili ders kitaplarına göre farklılık göstermektedir. 9. sınıf ders kitabındaki metinlerin tamamının dili öğrencinin rahat anlayabileceği düzeydedir. 10. sınıfta sorularda ve etkinliklerde Divan edebiyatına özgü beyitler kullanıldığından kimi metinlerin dili ağırdır. 11. sınıf ders kitabındaki soru ve etkinliklerde Tanzimat Dönemi'nde yazılan Hürriyet Kasidesi'nden ve Recaizade Mahmut Ekrem'in yazdığı beyitlerden yararlanıldığından kimi metinlerin dili ağırdır. 12. sınıfta Cumhuriyet Dönemi Türk şiiri konusunun işlenmesi nedeniyle metinlerin tamamının dili öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir.

ÖNERİLER

- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki sorular ve etkinlikler Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme amacına uygun biçimde hazırlanmalı; öğrencilerin söz sanatlarının metne kattığı anlamları anlamalarına/duyumsamalarına, estetik dili sezmelerine olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır. Kitaplarda yalnızca bilgi ve anımsama basamağında değil, diğer üst basamaklardaki soru ve etkinlikler de olmalıdır.
- Kitaplarda, öğretim programında öğretilmesi hedeflenen tüm sanatlara yönelik soru ve etkinlikler yeterli sayıda ve öğretimin amacına uygun nitelikte olmalıdır.
- Sorular ve etkinlikler sınıf düzeyi yükseldikçe nitelik açısından aşamalı bir gelişme göstermelidir. Soruların ve etkinliklerin güçlük derecesi artmalı, sorular birbirini yinelememelidir.
- Soru ve etkinlikler öğrencilerin söz sanatlarını yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Sorular ve etkinlikler programdaki kazanımları karşılayacak nitelikte olmalı; özellikle öğretimin amacına uygun olan "*Şiirdeki edebî sanatları belirleyerek bunların anlama katkısını değerlendirir", "Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar", "Şiirde ahenk unsurlarını, imge ve söz sanatlarını kullanması sağlanır", "Bir konuşmanın söz sanatlarından yararlanma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır"* kazanımlarına uygun soru ve etkinlikler bulunmalıdır.
- Söz sanatlarıyla ilgili sorularda ve etkinliklerde yalnızca şiir türü metinler kullanılmamalı; reklam ve haber metinleri, öyküler, bilgilendirici metinler, karikatürler, sosyal medyadaki metinler, bilmece ve afişler de kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin hem konuyu daha iyi öğrenebilmeleri hem de içselleştirerek beceri düzeyine taşıyabilmeleri için söz sanatlarıyla ilgili metinlerin dili özellikle 9, 10 ve 11. sınıf ders kitaplarında öğrencinin anlayabileceği düzeyde olmalı; sorularda ve etkinliklerde Türkçe sözcüklerin ağırlıklı kullanıldığı metinler yeğlenmelidir.

İncelenen Kitapların Kimlik Bilgileri

Sağır, S., Türkyılmaz M., Yücel, İ. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Baycanlar, M., Bozbıyık, N., Çuhadar, S., Filazi, G., Karaca, D. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Sağır, S., Türkyılmaz M., Yücel, İ. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Tokuş, A. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Kaynaklar

Aksan, D. (2013). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, H. (2002). *Modern Türk Şiirinde Edebi Sanatlar.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Aslan, C., Güldenoğlu Doğan, B. N. ve Altuntaş, İ. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarıyla İlgili Sorular ve Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies, 13*(28), 47-66.

Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, C. (2011). A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Eds.: G. Leyla UZUN and Ü. BOZKURT) *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching (Türkçenin Eğitimi – Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar)*, p. 431-444, Essen: Die Blaue Eule.

Betur, M. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Söz Sanatlarına ve Söz Sanatları Öğretimine Yönelik Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin.* Ankara: Ayraç Yayınevi.

Coşar, S. (2005). *Ortaöğretim Birinci Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Edebi Sanatlar ve Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*)*.Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Coşkun, M. (2007). *Sözün Büyüsü Edebi Sanatlar.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *BİLİG* (64), 95-122.

Çınar, B. ve Karahan, L. (2009). Reklam Dilinde Kullanılan Edebî Sanatlar. *Turkish Studies. (4)*8, 891-916.

Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Papatya Yayınları.

Dalyan, Ş. (2010). *Reklam Sloganlarında Söz Sanatları Çevirisi ve Çevirmen Yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Dilçin, C. (2005). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eskimen, A. D. (2018). 9-12. Sınıf Türk Dili Ve Edebiyatı, Türk Edebiyatı İle Dil Ve Anlatım Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 4*(2), 111-129.

Gönel, H. (2011). Nükte ve Nüktenin Aracı Olan Edebî Sanatlar. *Turkish Studies*. (6)4, 163-182.

Kaplan, R. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiirlerdeki Anlam Olaylarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Kaplan, K. (2010). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebî Sanatların Metni Anlama ve Anlatmadaki Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kocakaplan, İ. (1992). *Açıklamalı Edebi Sanatlar.* İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.

Krippendorff, K. (2004).*Content Analysis.* London: Sage Publications.

Külekçi, N. (1995). *Açıklamalar ve Örneklerle Edebi Sanatlar.* Ankara: Akçağ Yayını.

Neuendorf, K. A., (2002). *The Content Analysis Guidebook.* London: Sage Publications

Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (18)*1, 45-51.

Saraç, M. A. Y. (2013). *Eski Türk Edebiyatına Giriş: Söz Sanatları.* (Ed.: A. Gürer). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2366.

Taşdemir, E. (2016). 5.-*8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yakın ve Uzak Bağdaştırmalar ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bağdaştırma Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans *Tezi).* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için Içerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* Epsilon Yayınevi, Istanbul.

Ustaoğlu, F. G. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Metafor* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*).* Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Yangil, M.K. ve Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin Eğitimdeki Yeri ve Önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. (4)*2, 341-354.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

KOSOVA'DA TÜRK VARLIĞI VE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS

Gökhan YAĞCI
Yunus Emre Enstitüsü, turkologgokhan@gmail.com

Özet

17 Şubat 2008 tarihinde kurulan Kosova Cumhuriyeti, yüzyıllar boyunca Türk-İslam kültürü ile etkileşim halinde olmuştur. Bugün hâlâ Kosova sınırları içerisinde; Türk köylerine, Türkçe konuşan insanlara, Türkçe eğitim veren okullara ve dolayısıyla Türk halk kültürü unsurlarına rastlanılmaktadır. Kosova'da yaşayan Türkler, Türk kültürünü korumak ve gelecek nesillere aktarmak için birçok çalışma yapmaktadır. Hazırlanmış olan bu bildiride Kosova'daki Türk varlığı araştırılarak Kosova topraklarında yaşayan Türklerin bölgedeki tarihsel geçmişine ve Türk halk kültürünün yaşayan miras örneklerine yer verilmiştir. Karşılaştırmalı Balkanlar özelinde Kosova'da halk kültürü çalışacaklara kılavuz mahiyetinde olan bu çalışmayla Kosova'da yaşayan Türklerin, kültür koruma faaliyetlerine ve geçiş dönemi ürünlerine yer verilecektir.

Giriş

Bir milletin kültür tarihi hakkında bilgi sahibi olmak için, o milletin kültürel mirasına bakmak gerekir. Somut ve somut olmayan kültürel mirasın korunması, anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması halk bilimcilerce önemsenmekte ve bu minvalde çalışmalar son zamanlarda akademik düzlemde yoğunlaşmaktadır. Bunun için de sahip olunan mirasın, derlenmesi araştırılıp incelenmesi, eski ve yeni unsurlarının ortaya çıkarılması gereklidir

Kültür, toplumları birbirine yaklaştıran ya da uzaklaştıran yönüyle özgelik taşımaktadır. Toplumların zaman, mekân ve olay üçgeninde başından geçenler, kültürlerini aktarmaları yahut aktaramamaları sosyal bilimcilerce inceleme konusu olmuştur. Kültürün yaşatılıp yaşatılamaması yahut yeniden canlandırma faaliyetleri kültür koruma refleksiyle izah edilebilir. Mehmet Kaplan'ın *Dil ve Kültür* yapıtında belirttiği üzere "Bir millete ait her fert, o milletin kültürünü, dilini, dinini, zevkini, inançlarını, örf ve âdetlerini beraberinde taşır. Kültür fertleri aşan, fertlere şekil, yön ve şahsiyet veren bir varlıktır (Kaplan 2011: 26). Bu yönüyle kültür aktarımında ferdin rolü yadsınamaz. Aktarımda bulunan fert, sadece atalarından gördüğü, atalarından kendisine nakledilen kültürü dil vasıtasıyla aktarmakla kalmaz kendi şahsiyetini de tamamlamış olur.

Kültürü korumaya yönelik çalışmalar neden önemlidir? Millet kavramını bünyesinde barındıran fertlerin bu hususta rolü nedir? Sorularının cevabını Mehmet Kaplan'ın şu sözüyle açıklayabiliriz: "Bir toplumda, tabiatın dışında insan elinden ve dilinden çıkma her şey kültür kavramına girer. Tarihe şekil veren kuvvetler "devlet" şeklinde görünür ama devletleri yaratan milletlerdir. Milletleri yapan kuvvetler, inançlar, vasıtalar kültür adı altında toplanır (Kaplan 2011: 29). Milletlerin bakiliği anlaşıldığı üzere kültür aktarımdan geçmektedir. Kültür aktarım aracı olan dil ile ilgili yapılan faaliyetler bu açıdan önem taşımaktadır. Ayrıca kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında bölgede bulunan kurum ve kuruluşların faaliyetleri ve girişimleri de büyük önem arz eder. Kurumlar arası işbirliği, bazı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir.

Yaklaşık beş yüz kırk yıl Osmanlı egemenliğinde barış içerisinde yaşayan Kosova, 1. Balkan Savaşı ile Türklerin egemenliğinden çıkmıştır. 1. ve 2. Balkan Savaşlarıyla büyük acılar çeken Balkan milletleri, günümüze kadar kültürel miraslarını korumaya çalışmışlardır. Somut kültür hazineleri savaşlar sonrasında zarar görmüş olsa da somut olmayan kültürel miras Balkanlarda bilhassa Kosova Prizen'de canlılığını koruduğu söylenebilir.

Kosova çok uluslu bir etnik kimliğe sahiptir. Bölgede, Arnavutlar, Türkler, Boşnaklar, Pomaklar, Romenler, Sırplar ve Torbeşler yaşamaktadır. Osmanlı döneminde de Yugoslavya döneminde de bu halklar beraber yaşamıştırlar.

Yugoslavya'nın dağılmasıyla birlikte ortaya çıkan milliyetçilik akımından bölgedeki Türklerde etkilenmiştir. Türkler, etnik kimliklerini korumak için birçok çalışma yapmışlardır. Altmış beş yıldır bölgede hizmet veren Doğru Yol Türk Kültür Sanat Derneği, Kosova Türk Yazarları Derneği, Türkiye Mezunları Derneği, Kosovalı Türk Öğretmenler Derneği, Kosova Demokratik Türk Partisi, Kosova Türk Adalet Partisi, İmza Yayın evi ve nihayet İmza Dergisi bu çalışmaların bir tezahürüdür. Bunun yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Büyükelçiliği, Başkonsolosluğu, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüsü'yle birlikte bölgede yaşayan Türklerin beklentilerine karşılık vermektedirler.

2015 yılında yapılan seçimlerde Kosova'da Türkler 1 Bakan 3 Milletvekili ve 1 Belediye Başkanıyla merkezi ve yerel yönetimlerde temsil hakkı kazanmışlardır. Kosova sınırları içerisinde halkının sadece Türklerden meydana geldiği köyler de bulunmaktadır.

Kosova'da Türk Varlığı

Bir milletin kültürünü, yaşayışını ve folklorunu üzerinde bulunduğu toprakların tarihsel süreçleri önemli ölçüde etkilemektedir. Bugün Kosova Cumhuriyeti Devleti'nin üzerinde bulunduğu topraklar birçok devlet ve uygarlığın kavşak noktası olmuştur. Kosova bugün hala çok uluslu bir yapıya sahiptir. Bunun en önemli sebeplerinden biri de yaklaşık 550 yıllık bir imparatorluğun bakiyesi olmasıdır. Kosova'da bugün Türkler yaşamakta ve kültür kodlarını gelecek nesillere aktarmaktadır.

Kosova'nın tarihsel gelişim sürecine İbrahim Kafesoğlu ve Halil İnalcık şu notları düşmüşlerdir:

Kosova, tarih ve dil delilleri ışığında, bilimsel verilerin belirttiğine göre, Miladın öncesi ve sonrasındaki ilk yıllarda, özellikle 300'lü yıllarda Batı Hunlarının egemenlik devirlerinden itibaren, Türklerin yaşadığı bir bölgedir. MS 5. yüzyılda Hun Türklerinin bilhassa Attila önderliğinde birleşerek oluşturdukları büyük devlet döneminde Balkanlar (Kosova'yı da içine alacak şekilde), Hun Türklerinin geçici ve kalıcı iskânlarına sahne olmuştur.

Kosova'daki bu Türk etki dalgaları, 11. yüzyıldan itibaren, Selçuklu devri Müslüman Türk akınları ve nihayetinde de Osmanlı İmparatorluğu'nun Kosova'yı hükmü altına almasıyla bambaşka bir boyut kazanır. 28 Haziran 1389 tarihindeki I. Kosova Savaşı, bölgenin fethini sağlamış, Kosova'nın Türklüğü ve Müslümanlığında günümüze dek süren etkiyi yaratmıştır. Artık, Kosova'daki Türklük, kökleşmiş ve sistematize olmuştur.

Kosova'nın Nüfus Yapısı

Kosovalı Türklerin nüfus sayılarına dair çok çeşitli, olumlu, olumsuz, objektif, sübjektif veriler vardır. Verilerin geneli Türklerinin Kosova'daki sayılarını az gösterir niteliktedir. Buna çeşitli siyasî etkenler sebeptir. Bazı bakış açılarının bu rakamı az göstermesinin sebebi, Türklerinin, en son Balkan Savaşı ile Türkiye'ye göç etmiş olduğundan hareket edip artık Kosova'da bir Türk varlığını olsa olsa basit bir azınlık şeklinde değerlendiren bir algıdır. Bir diğer veri çeşidinde Türklerinin 15.000 civarında zikredilmesinin sebebi, "Kosova'da Türk yoktur, bu Türkçe konuşan kesim, Türkçe konuşan Arnavutlardır" siyasi yaklaşımından ötürüdür. Bunlara benzer yaklaşım ve araştırma yöntemlerinin verdiği olumsuz veya eksik sonuçlar, Türklüğünün rakam olarak nüfusunu ve etkililik olarak nüfuzunu vermekten uzaktırlar.

Rakamların az verilmesinde bir diğer etken de Kosovalı Türklerin tamamının, Kosovalı Arnavutların ise büyük bir kısmının Müslüman olmasıdır. Müslümanlık kimliği altında evlenme Türklerin bir kısmında, kültürel çevre, iş kaygısı, gelecek endişesi vb. sebeplerle kendi millî benliklerinden feragat etme durumu doğurabilmiştir. Bu şekil bir asimilasyon özellikle Osmanlı idaresinin Kosova'da ortadan kalkmasıyla hız kazanmış, dönemlere bağlı olarak bazen daha da artmış, bazen normal seyrinde devam etmiştir. Bu mantığın göstergesi olarak, Yugoslavya döneminde yapılan sayımlarda Türk nüfusu ve Arnavut nüfusu oranlarının sayımdan sayıma ilerleme ve/veya gerileme şeklinde gitmesi verilebilir.

Kosova örneğinde, Müslüman toplulukları birbirinden kesin ve kalın çizgilerle ayırmak güçtür. Kosova'daki en büyük iki toplum olan Arnavutlar ve Sırplar, dinî farklılıkları sebebiyle kolaylıkla ayrılabilinmektedirler. Ancak çoğunluğu oluşturan Arnavutların diğer Müslüman azınlık mensuplarıyla (en çok Türklerle) ve bu azınlıkların da kendi aralarında yaptıkları karışık evliliklerden dolayı etnik sınırlar belirsizleşebilmektedir. Kimlikler zaman içerisinde ve hatta aynı zaman ve mekânda değişebilmekte ya da çoklulaşabilmektedir. Mesela; kardeş çocuklarından bir tanesinin kendisini Arnavut, diğerinin kendisini Türk olarak tanımladığı durumlara rastlanabilmektedir. (Türbedar 2003: 37)

1.2. Nüfus Dağılımı ve Seyri

Kosova'da Türkler, genelde güney, güneydoğu ve doğuda ağırlıkla yaşasa da dağınık bir hâlde bütün Kosova'da yerleşmişlerdir. Eskiden beri gelen bu dağınıklık özellikle Kosova'nın kuzeyine doğru yayılan bölgede yaşayan Türkler için, asimilasyon neticesinde nüfus oranlarında azalma tehlikesini doğuragelmiştir. Türkler, Müslüman'dır ve Kosova'da yaşayan Arnavutların çoğu da Müslüman inancına sahiptir. Bu sebeple Türklerin bir kısmı, bugünkü devlet şartlarının Arnavutlar lehine ağır basması sebebiyle asimilasyona açık hâle gelebilmektedirler.

Osmanlı devrinde en büyük nüfus oranına sahip Müslüman tabakayı oluşturan bölge Türkleri, bugün büyük göçler (özellikle Türkiye'ye) ve asimilasyon sonucunda ciddi düşüşler yaşamış ve bugünkü sosyal hâllerini almışlardır. (Kutlu 2007: 41)

Kosova'da 250.000 dolayında bir Türkçe konuşur rakamının zikredilmesine rağmen, bugün Kosova'da ne kadar Türk'ün yaşadığı tam olarak bilinmemektedir. Türkler bugün Kosova'da daha yoğun bir şekilde Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Doburçan, Yanova, Vıçıtırın, Mitroviça ve İpek yerleşim bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bunların içinde Türkçenin belediye statüsünde resmiyeti olan belediye merkezleri şunlardır: Prizren, Mamuşa, Gilan, Mitroviça, Priştine, Vıçıtırın.

Prizren şehri, Türk toplulukları açısından, tarihî olaylar, kişiler ve nüfus yoğunluğu ve nüfusun, Türkçenin etkililiği açısından ilk sırada gelmektedir. Prizren'de sayısı kesin olmamakla beraber en az 35.000 civarı bir Türk rakamından söz edilmektedir. Bunun dışında, şehrin Arnavut sakinlerinin de Türkçe bilmesiyle Prizren, Kosova'da Türkçenin en yoğunlukla duyulabildiği bir bölge merkezidir. Ayrıca, kentin 10 km'lik etrafında Gora ve Jupa denilen iki ayrı bölge bulunmaktadır. Bu bölgelerde yaklaşık 15'er Gora köyü mevcuttur. Gora bölgesi de Kosova'da Slav veya Arnavut etnik unsuruna dayandırılmayan insanların yaşadığı bir bölge olması bakımından önemlidir.

Kosova'dan Türk Göçleri

Kosova'dan ülke dışına birçok göç yaşanmaktadır. Bunun en önemli sebebi ise bölgede neredeyse her yüzyılda bir yaşanan savaş olaylarıdır. Savaşlar yüzünden bölge halkı ülkelerini terk etmek zorunda kalmıştır. Bunun dışında bölgede işsizlik oranının çok yüksek olması da yurt dışına yapılan göçlerin sayısını artırmıştır. Öyle ki yapılan gözlemler sonucu Kosova'da yaşayan ailelerin neredeyse her birinde yurt dışına göç etmiş aile bireyleri bulunmaktadır.

Yaşanan göçlerin tarihsel seyri ve sebepleri ise Halil İnalcık tarafından şu şekilde anlatılmıştır:

1912-1913 yılları civarında artık çözülmeler yaratan ve Osmanlı İmparatorluğu idaresinin Kosova Vilayeti ve diğer Balkan bölgelerinden kalkmasıyla sonuçlanan Balkan Savaşları, Kosova'dan Türkler ve kısmi Müslüman kesimin göçlerine sebep olmuştur. Bu göç dalgalarının en büyük yönü, Osmanlı idaresinin çekildiği Türkiye topraklarına doğru gelişmiştir. Söz konusu göçlerle bütün Balkanlar'dan olduğu gibi, Kosova muhitinden de yüz binlerce insan yollara düşüp öz yurtlarını bırakmak *zorunda kalmıştır. Bu göç dalgalarında Türkler en büyük nüfus sayısıyla birinci sırayı oluştururlar. Kosova Vilayeti sınırları içinde yaşayan yerli Türk nüfusu, 20. asır başlarından günümüze dek, çeşitli yoğunluklarda gelişen kitlesel veya bireysel göç dalgaları ile bölgeyi boşaltmışlardır. Bu acı göç hareketleri, Kosova coğrafyasında Türk nüfusunun hızla azalmasını getirip, bugünkü nüfus oranlarını doğurmuştur.* (İnalcık 2005:41)

Bugün, aşağı yukarı 100 yıllık bir zaman zarfında, eski Kosova Vilayeti topraklarından, evlerini, arazilerini ve akrabalarını bırakmak zorunda kalarak, özellikle Türkiye'ye gelen Türklerin sayısı, Kosova'da yaşayan Türklerin sayısının birkaç kat üstündedir. Türkiye'ye göç eden Kosovalı Türk ailelerinin fertlerinden birçoğu, geçen süreçler zarfında artık Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına dâhil olmuş, fertler arasında oranları değişmekle beraber Türkiye Türkleri nüfus grubu içerisindeki yerlerini almışlardır. Söz konusu durum, Kosova ile Türkiye arasındaki akrabalık boyutlarında çok önemli bir kısmı oluşturur.

Kosova'da Konuşulan Diller

Günümüzde Kosova'da en çok konuşulan diller arasında Arnavutça, Sırpça, Türkçe, Boşnakça ve Romca bulunmaktadır. Türkçenin korunması ve Türkçe bilen insan sayısının artırılması yönünde Yunus Emre Enstitüleri Kosova'nın üç farklı şehrinde Türkçe Eğitim Merkezleri açmıştır. Bu merkezler halk tarafından oldukça büyük ilgi görmektedir. Bunun yanı sıra Türkler tarafından kurulmuş olan ve 2016 yılında altmış beşinci yaşını kutlayan Doğru Yol Derneği Türkçenin Kosova'da yaşatılması hususunda önemli çalışmalar yapmaktadır.

Özellikle Prizren şehrinde Türkçe konuşan insanların sayısı oldukça fazladır. Öyle ki Türkçe bilmek Prizrenliler için bir statü kaynağıdır. Türkçe bilenlere Kasabalı bilmeyenlere ise köylü sıfatı verilmektedir.

Bugün bölgede hala Türkçe dışında dillerin konuşuluyor olması Osmanlı Devleti'nin emperyalist sömürgeci bir devlet olmadığının açık bir örneğidir.

*Kosova'daki Türkler, Osmanlı idaresinde Osmanlı Türkçesi yazı dili ile; Osmanlı devri sonrasında da Türkiye Türkçesi yazı dili ile eserler ortaya koymuş, ağız özelliklerini yazılı eserlere yansıtmamışlardır. Bu bakımdan, Kosova'daki Türkler her zaman genel Batı Oğuz Türk grubu ile ortak bir dil yapısında olmuştur. Kosovalı Türkler, diğer konularda olduğu gibi, dil konusunda da Türk Dünyasından herhangi bir kopukluk, aykırılık yaratmamak konusunda oldukça hassastırlar. (*Türbedar 200*3:41)*

Kosova Cumhuriyeti sınırları içinde, yazı dilinde, resmiyette Türkiye Türkçesi kullanılmaktadır. 1999 yılına kadar Kosova genelinde resmiyeti olan Türkçe, Aralık 2010 itibarıyla Kosova'da Prizren, Mamuşa, Gilan,Mitroviça, Priştine ve Vıçıtırın Belediyesi kapsamında Türkçe resmî dil statüsüne sahiptir.

1951 sonrası Kosovalı Türklerin hukuki kimliğinin resmî olarak tanınması sonucu Türkçe dilsel ve kültürel olarak kamusal alanda kullanılmaya başlanmış ve 1974 anayasası ile bu durum devlet daireleri- eğitim öğretim hayatı ve basın yayın alanı olmak üzere her alanda resmî düzeyde kabul edilmiştir. 1989 yılında Kosova'nın özerkliği kaldırıldıktan sonra Arnavutçanın yanı sıra Türkçenin de kullanım alanı kısıtlanmıştır. Arnavutça, 1999 yılındaki NATO harekâtı sonrası resmî dil düzeyine tekrar kavuşurken, Türkçe kabul edilmemiştir (Akgün 2011: 64).

Kosova' nın Dini Yapısı

Kosova Türklerinin çok büyük bir kısmı dünyadaki diğer Türkler gibi İslamiyetin mensubu olmuşlardır. Bununla birlikte az da olsa farklı dinlere inanan Türkler de bulunmaktadır. Kosova'da semavi dinlerin izleri oldukça rahat şekilde görülebilir. Şehir merkezlerinde Camiler, Kiliseler, Tekkeler ve Manastırlar iç içe bulunmaktadır.

Kosova'nın Siyasi Yapısı

Günümüzde Kosova'da Türk siyasi yapıları içinde 2 siyasi parti vardır: Kosova Demokratik Türk Partisi (KDTP) ve Kosova Türk Adalet Partisi (KTAP) Bunlardan KDTP, 1990 yılında kurulmuştur, ve partinin karargâhı Prizren' de bulunmaktadır. KTAP ise 2010 yılında kurulan yeni bir siyasi oluşumdur ve bu siyasi partinin merkezi Mamuşa'dadır.

Kosova'da Basın Yayın

Gazeteler: Birlik, Tan, Yeni Dönem, Sesimiz

Dergiler: Kosova İmza Dergisi, Çevren Dergisi BAL-TAM Türklük Bilgisi Çığ Dergisi

Esin Dergisi, Kuş Dergisi, Bay Dergisi, Genç Bay Dergisi, İnci Dergisi, Türkçem Dergisi, Paradigma Dergisi,

Televizyon

Devlet yayınları

Türkçe televizyon yayınları 1974 yılında başlamıştır. Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nin yayın organları aracılığıyla televizyon yayınları başlamış, bu devlet televizyonunda birkaç saatlik Türkçe yayın, Kosova'nın bağımsızlığı sürecine kadar var olan durumu oluşturmuştur. Sivil girişim olan Kosova Radyo-Televizyonu'nda devam etmiştir. Bu kuruluş içinde belli yayın aralıklarında Türkçe yayın yapılmıştır. Bu yayınlar günümüzde de devam etmektedir.

Yeni Dönem, TV Balkan, RTV,

Radyolar:

Devlet radyo yayınları, Yeni Dönem Radyosu, Kent FM, Kosova Radyo

KOSOVA HALK KÜLTÜRÜ VE YAŞAYAN MİRAS ÖRNEKLERİ

Kosova'nın yüzyıllara uzanan tarihinin büyük bir bölümünde ve yaşam mücadelesi yanında, örf, adet, gelenek ve görenekler ve onların yaşatılması da önemli bir yer tutmuştur. Çünkü bu gelenekler halkın diğer özellikleriyle birlikte duygusunu ve düşüncesini yansıtan bir ayna olarak, maddi ve manevi değerlerinin kuşaktan kuşağa da taşıyıcısı olmuştur. Bu yüzden gelenek ve göreneklerin her toplumun önemli ve çok değerli unsuru olmakla ona sahip çıkmanın da o halkın ve toplumun değerli vazifelerinden biri sayılmaktadır.

Gözlemler sonucunda elde edilen yaşayan miras örnekleri şu şekilde tespit edilmiştir:

1- Bahar tören ve gelenekleri

2-Düğün tören ve gelenekleri

3-Doğumla ilgili adet, inanç ve gelenekler

4-Sünnetle ilgili adet ve gelenekler

5-Ölümle ilgili adet ve gelenekler

6- Batıl İnançlar

Bahar Tören ve Gelenekleri

Baharın gelişiyle birlikte Kosova'da Nevruz, Hıdrellez kutlanmaktadır. Bu iki ritüelin benzer özellikleri çok fazladır. Baharın, bolluk ve bereketin geldiği, doğanın uyandığı tabiatın canlandığı bu günler coşkuyla kutlanmaktadır.

Nevruz, her yılın 21 Mart günü kutlanmaktadır. Bölgedeki Türk, Boşnak ve kısmen Arnavutlar Nevruz günü kutlama yapmaktadır. Nevruz'da ateşler yakılıp üzerinden atlanmakta, yiyecek içecek ikram edilmekte ve müzik festivalleri düzenlenmektedir. Bu organizasyonlar genellikle yerel halkı kendi marifetleriyle düzenlenirken. Bölgede bulunan Türk Partileri ve Belediyeleri de organizasyonlara dolaylı olarak destek vermektedirler.

Hıdrellez ise Nisan ayının ilk haftasında kutlanmaktadır. Hızır ile İlyas Peygamberin bir araya geldiği gün şeklinde kabul edilen Hıdrellez kutlamalarında. Gül ağaçlarına çaput bağlanarak dilek dilenmektedir. Bunun yanı sıra kibrit çöpleri, taşlar veya mandallar ile dilenen dileklerin resimleri çizilir. Komşular arasında yiyecek içecek ikramı yapılmaktadır.

Düğün Tören ve Gelenekleri

Evlilik tarihin ilk devirlerinden beri var olan ve insan hayatında büyük önem taşıyan bir kurumdur. Terim olarak evlilik, bir kadınla bir erkeğin, her türlü hayat şartları içinde sürekli bir birlik vücuda getirmek üzere birleşmesidir. Ailenin toplumsal yapının temeli olması, bu birliği sağlayan evlenme olayına evrensel bir karakter kazandırmıştır. Dünyanın her yerinde her aşaması bağlı bulunduğu kültür tipinin öngördüğü belirli kurallara ve kalıplara uydurularak gerçekleştirilen evlenme olayı, özellikle tören, adet, gelenek ve görenek bakımından zengin bir tablo çizmektedir.

Kosova'da yaşayan Türkler evlilik müessesine oldukça önem vermektedirler. Evlilikler genelde dıştan yani egzogami evlilik türü olarak gerçekleşmektedir. Evlenme yaşı şehirlerde 21-30 yaşları arasında değişirken özellikle köylerde 17 yaşa kadar evlilikler gerçekleşmektedir.

Evlilik yapan kızlarla erkekler arasındaki yaş farkı 3-5-7 yaş arasında değişmektedir. Fakat eğitim görmüş gençlerde evlenme yaşı daha yüksektir. Genellikle erkeklerin askerliklerini bitirmeleri beklenir. Kızlarda evlenme yaşı erkendir. Ayrıca büyük kız dururken küçüğün evlenmesine izin verilmez. Evlenmelerde sıra gözetimi bazı yörelerde hala etkinliğini gösterirken son dönemlerde çoğu evlilikler yaşa ve bu sıraya bakmadan gerçekleşmektedir.

Evlilik gerçekleşmeden önce yapılması gereken birçok ritüel vardır. Kız isteme, söz kesme, nişan, çeyiz sandığı gönderme, kına gecesi, nikâh ve düğün bu ritüellerdir.

Evlilik kararı alan çiftlerden erkek tarafı aile büyükleri ile birlikte kız istemeye gider. Kız isteme töreninde kızın ailesi evde aile büyükleriyle birlikte bekler. Erkek tarafı çiçek ve tatlı ile birlikte kızın evine gider. Karşılıklı tanışma soruları sonrasında erkeğin aile büyüklerinden biri "Allah'ın Emri ve Peygamberin Kavli" kelamı ile kızı ister. Kız tarafından cevap hemen verilmez aile içi görüşmeler yapılır ve kızın fikri alınır. Eğer karar olumluysa söz kesilir ve nişan tarihi belirlenir. Kız ve erkek aile büyüklerinin elini öperler ve söz yüzüklerini takarlar. Kız tarafından biri söz makasını saklar ve bunun karşılığında bahşiş ister. Bahşiş verildikten sonra yüzükler aile büyüklerinden biri tarafından dualar eşliğinde kesilir.

Söz ile nişan tarihi arasında çok uzun zaman olmaz genellikle üç ay içerisinde nişan yapılır. Nişan töreni aile arasında ve ev imkânlarında olabileceği gibi ufak çaplı düğün salonlarında da gerçekleştirilmektedir.

Nişan yapılmadan önce erkek ve kız tarafı nişan için çarşıya çıkarlar. Nişan için kız tarafı erkek tarafına, erkek tarafı ise kız tarafına kıyafet ve hediyeler alır. Nişan kıyafetleri, takılar, günlük kıyafetler, iç çamaşırları ve nişan yüzükleri alınır.

Nişanın organizasyonunu genellikle kız tarafı yapar. Kız tarafı mekânın tahsisini ve diğer masrafları karşılar. Erkek tarafı ise nişan için yiyecek ikramlıklarını temin eder.

Nişan yüzükleri takıldıktan sonra düğün günü belirlenir. Düğün tarihi nişan tarihinden çok uzak olmamaktadır. Eşlerin birbirlerini tanımaları için genellikle 6 aylık bir zaman verilir ve altı ayın sonrasında düğün yapılır. Nişanlıların birbiriyle münasebetleri İslami ölçülerde ve Türk örf ve adetlerine göre yaşanmaktadır. Düğün günü genellikle iki bayram arasına denk getirilmez.

Düğünden önce kına gecesi yapılmaktadır. Kına gecesi kız tarafı ve erkek tarafı için ayrı evlerde gerçekleşmektedir. Kına gecesi için erkek tarafı kız tarafına geleneksel kına kıyafetleri alır. Organizasyon genellikle evlerde gerçekleşir. Gelin ve damat tarafının aile, akraba ve arkadaşları bu geceye katılır.

Gecede konuklara yiyecek içecek ikramları yapılır. Müzik ve şarkılar eşliğinde yöresel danslar oynanır. Gecenin sonuna doğru kız ve erkek bir araya gelir. Konuklara mum dağıtılır. İçi kına dolu bir tepsi hazırlanır ve çevresi mumlarla süslenir. Işıklar kapatılır ve Kına Türküsü söylenir. Bu esnada gelinin ağlaması makbuldür. Gelin ve damadın ellerine kına yakılır. Konuklara da bu kınadan ikram edilir.

Kına gecesinden bir gün sonra düğün gerçekleşmektedir. Düğün sabahı kız ve erkek tarafı çeşitli hazırlıklara başlarlar. Düğünün her türlü organizasyonunu erkek tarafı üstlenmektedir. Düğünün gerçekleşeceği mekânın tahsisi, ikramlık malzemeler ve elektronik kayıt işlemleri erkek tarafı vesilesiyle yapılır. Damadın kirvesi ve sadıcı bu organizasyonun düzenlenmesi için damada maddi ve manevi yardım ederler.

Düğünler genellikle düğün salonlarında gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra müstakil evlerin bahçeleri de düğün kutlamaları için kullanılabilmektedir.

Düğünden önce kız alma töreni vardır. Damat ve erkek tarafı kızın evine giderek kızı evinden alırlar. Bu esnada birçok ritüel yaşanmaktadır. Gelin arabasının önü sık sık kesilir ve damat arabanın içerisinden zarfların içine koymuş olduğu bahşişi vererek yolu açar.

Gelinin evinin kapısının önü kesilir ve kapının açılması için damattan bahşiş istenir. Damat bahşişi vererek yolu açar. Damat kız evine geldiği esnada gelinin erkek kardeşi veya yeğenleri tarafından kuşak bağlama töreni gerçekleştirilir. Gelinin bekâretinin simgesi olarak gelinliğinin üzerine kırmızı kuşak bağlanır. Kuşak bağlanırken gelinin beli etrafında üç kez dolanır bu dolamaların her birinde kuşağı bağlayan İhlâs Suresini okur dördüncüde ise Fatiha Suresi okunarak kuşak bağlanır.

Kuşak bağlama töreninden sonra damat gelini evden çıkararak arabaya bindirir bu sırada kız tarafının aile fertleri hüzünlenerek ağlarlar. Kızın babası kızına; bu evden gelinlikle çıkıyorsun kefeninle dön diyerek evliliklerinin bir ömür boyu sürmesi yönünde uyarılarda bulunur.

Aile fertleri ve tanıdıkların katılımıyla düğün gerçekleşir. Kız tarafı erkek tarafından yüklü şekilde takılar istememektedir. Takılar genellikle kız tarafına teslim edilir.

Düğün gecesinin sonunda gelin ve damat gerdek gecesine girerler. Bekâret Kosova'da yaşayan Türkler için de çok önemlidir.

Düğün gecesinin ardından ertesi sabah aile büyükleri ziyaret edilir.

Doğumla İlgili İnanç ve Âdetler

İnsanoğlunun soyunu devam ettirebilmesi için gerekli olan en önemli hadise şüphesiz doğumdur.

Yapılan gözlemlere göre Kosova'da da doğum süreci içerisinde birçok inanış ve adetler vardır. Eşinin hamile olduğunu öğrenen baba duymuş olduğu mutluluk karşısında aile fertleri ve yakın arkadaşlarına müjde verir. Bununla birlikte tatlı ikramı yapar.

Hamilelik sürecinin başlamasından itibaren kadına çok büyük değer verilir. Ağır işlerde çalıştırılmaz, üzüntü ve kederden uzak tutulmaya çalışılır.

Aş erdiği yani canının istediği her şey yapılmaya çalışılır. Canının istediği bir yiyecek kendisine verilmediği takdirde dünyaya gelecek olan çocuğun bir organı eksik veya lekeli olacağına inanılır.

Doğum genellikle hastane ortamında gerçekleştirilir. Köylerde veya çok ani gerçekleşen doğumlar ebeler marifetiyle evlerde de gerçekleştirilebilir.

Doğum haberini alan baba çevresindeki insanlara tatlı ikram eder. Çocuğun cinsiyetinin erkek olması Kosova’da da övünç kaynağı olarak görülmektedir. Çocuğun cinsiyeti hamilelik sürecinde öğrenilebildiği gibi bu durumu doğum sonrasına bırakan çiftler de vardır.

Çocuk dünyaya geldikten sonra annesinin kucağına verilir. Aile büyükleri, akraba ve arkadaşlar aileyi ziyaret ederler. Fakat bebeğin ve annenin kırk gün insan içine fazla çıkmaması önerilir. Nazar ve al basmasından korkulur.

Nazar ve al basmasından korunmak için anne ve çocuğun yatağının yakınlarına Kuranı Kerim, cevşenler, Ayetel Kürsi ve okunmuş su konulur bunun yanı sıra sarımsak, kırmızı tülbent ve nazar boncukları da odada bulundurulur.

Kırk gün geçtikten sonra anne ve çocuğu ev dışına rahatça çıkabilir. Ziyarete gidilebilir ve ziyaretçi kabul edilebilir

Sünnetle İlgili Âdetler

İslamiyet'i kabul etmiş erkeklerden istenen en önemli davranışlardan biri de sünnet olmaktır. Sünnet hadisesi peygamber mirasıdır. Kosova'da yaşayan Müslüman Türkler bu mirasa sahip çıkmaktadır. Sünnet o kadar değerlidir ki sünnet olmayan erkeğe kız verilmez. Babanın oğlu üzerindeki en önemli vazifelerinden biri çocuğunun sünnet düğününü yapmaktır.

Sünnet hadisesi için genellikle çocukluk dönemi seçilir. Bununla beraber doğum esnasında çocuğunu sünnet ettiren aileler de vardır. Çocuk doğum esnasında sünnet edilse dahi ilerleyen yıllarda sünnet düğünü yapılmaktadır.

Sünnet olacak çocuğa sünnetlik kıyafetler alınır. Bu kıyafetleri kirve adı verilen bir aile büyüğü alır. Çocuğun kirvesi sünnet hadisesi ve düğününün gerçekleşmesi için maddi manevi yardımda bulunur.

Sünnet yaklaşık yirmi yıl öncesinde sünnetçiler marifetiyle yapılırken bugün hastane ortamında gerçekleşmektedir.

Sünnet olacak çocuğa aile büyükleri bu ritüelin neden çok önemli olduğunu dinsel ve örfsel olarak izah ederler. Sünnet olmayan bir erkeğin Müslüman kabul edilemeyeceği, evlenemeyeceği ve toplumdan dışlanacağı anlatılır. İkna edilen çocuk sünnet kıyafetini giyer arabalardan oluşan konvoy eşliğinde bir cami veya türbe ziyaretine gidilir. Dualar edildikten sonra çocuk sünnet edilmesi için hastaneye götürülür. Sünnet gerçekleştikten bir veya birkaç gün sonra sünnet düğünü yapılır.

Sünnet düğününde konuklara genellikle etli pilav dağıtılır. Sünnet olan çocuk yatağıyla birlikte düğünde yer alır. Konuklar sünnet olan çocuğun yatağına giderek onu ziyaret ederler ve takılarını takarlar.

Ölümle İlgili Âdet ve Gelenekler

Dünyaya gelen her insan için mutlak gerçeklerden biri de ölüm hadisesidir. Ölüm çok zor kabullenilebilen derin üzüntü yaratan bir hadise olmakla beraber İslam inancı taşıyan insanlar için bir son değildir.

Yapılan gözlemlere göre Kosova'da yaşayan Türklerin ölüm hadisesi karşısında İslam usul ve esaslarına göre davrandığı gözlemlenmiştir.

Ölümün yaşandığı hanede derin bir üzüntü yaşanmaktadır. Ölü bedeninde şişme olmaması için ölen kişinin üzerine metal bıçak veya makas koyulur.

Aile bireylerinin acısını paylaşmak için, akraba, komşu ve arkadaşlar haneye gelirler. Ölü evden çıkarılarak gasil haneye götürülür. Burada İslami ölçülere riayet edilerek ölü yıkama işlemi gerçekleşir ve kefenlenir. Ölen kişinin uzakta bir akrabası varsa defin işlemleri için bu akrabalar beklenilir. Haneye yakın camide ölen kişi adına selâ okutulur. Cenaze namazının akabinde ölü toprağa verilir. Cenaze defnedildikten sonra ölen kişinin evinde mevlüt okutulur, pide ve helva ikramları yapılır. Hane halkına komşular ve akrabalar yardımcı olur.

Ölen kişinin kıyafetleri yakınlara dağıtılır. Kırk gün süreyle evde televizyon izlenmez, kahkaha ile gülünmez yüksek sesle konuşulmaz.

Ölen kişinin ruhunun evi ziyarete geleceği düşüncesiyle bazı çevrelerde ölen kişinin odasına girilmez ve gece odasının ışıkları açık bırakılır. Ölen kişinin adına hayır hasenat yapılır.

Batıl İnançlar

İnsan ruhunda rahatlamaya yol açan insanoğlu marifetiyle bazı inançlar vardır. Bu inançların sağlam bir temeli bulunmamaktadır.

Yapılan gözlemler sonucunda Kosova'da tespit edilen batıl inançlar şöyledir. "Kara kedinin önünden geçmesi uğursuzluk getirir. Merdiven altından geçmek uğursuzluk getirir. Bir insanın üzerinden atlanırsa o insanın boyu kısa kalır. Islık çalmak uğursuzluk getirir. Fazla gülmek uğursuzluk getirir. Gece tırnak kesmek uğursuzluk getirir. Baykuşun bir hane üzerinde ötmesi o evden ölü çıkacağı şeklinde yorumlanır. Nal uğur getirir. Sarımsak kötü ruhlar karşısında insanları korur. Gökkuşağı çıktığında edilen dilek kabul olur. Aynı ismi taşıyan iki insan arasında yapılan dilek kabul olur. Bazı hanelerde kapı eşiğine basmak uğursuzluk getirir. Ayna kırmak uğursuzluk getirir. Nazardan korunmak için tahtaya vurulur. Yıldız kayarken dilek tutulur. Küçük havuzlara dilek dilenmesi için bozuk para atılır. Şehirdeki köprülere eşler kilit bağlayarak kilidi suya atarlar. Bunun onlara uğur getireceğine inanırlar. 13 sayısı uğursuzdur.

Batıl inançların hepsini bu çalışmada kayıt altına almak zor olacaktır. Ancak Kosova'da yaşayan Türkler arasında en sık karşılaşılan inanç türleri bunlardır.

SONUÇ

Üst üste yaşanılan savaş, göç ve asimilasyon politikaları Kosova'da yaşayan Türklerin varlıklarını ve kültürel miraslarını korumaları hususunda büyük tehdit oluşturmuştur. Bölgede yaşayan Türkler çeşitli dernekler kurarak dil, tarih ve folklor çalışmaları yapmışlardır. Bu dernekler içinde özellikle Doğru Yol Derneği'nin önemli çalışmaları olmuştur.Bölgede bugün NATO güçlerine ait birçok ülkeden gelen askerler bulunmaktadır. Bu askerler ve aileleri kendi kültürünü ve yaşantısını bölgeye taşımaktadır. Bununla birlikte yaz aylarında Kosova'ya gurbetçi akını olmaktadır. Yurtdışında yaşayan Kosovalı Türkler yaz aylarında ülkeyi kültürel dejenerasyona uğratmaktadır. Öyle ki kendi kültür ve yaşayışlarına sahip çıkan insanları gericilikle veya köylü olmakla itham etmektedirler.

Bölgede Türk olmayan unsurlar ise Türk tarihi hakkında yanlış bilgilendirilmektedir. Özellikle Arnavut tarih kitaplarında Osmanlı Devleti'nden istilacı, emperyalist bir devlet olarak söz edilmektedir. Buna karşın Türkiye Cumhuriyeti devleti misyon güçleri olan Elçilik, Konsolosluk, TİKA, Diyanet İşleri ve Yunus Emre Enstitüsü vasıtasıyla bu olumsuz algıyı silmeye çalışmaktadır ve son yıllarda Türkiye'ye karşı gözle görülür bir iyimser hava oluşmaktadır. Hazırlanan çalışma bunun tezahürü olarak Kosova Türklerinin yaşatmaya çalıştığı kültürel mirası kayıt altına almayı amaçlamıştır.

Avrupa'nın en genç ülkesi olan Kosova'nın kendisini dünyaya tanıtabilmesi için uluslararası örgütlere üyeliği çok önemlidir. Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve UESCO gibi Uluslararası örgütlerin içerisinde yer almak isteyen Kosova, her alanda kültürel mirasına sahip çıkmalıdır.

KAYNAKLAR

Kafesoğlu, İbrahim (2003) Türk Millî Kültürü, Ötüken Yay.

Kaplan, Mehmet (2011). *Kültür ve Dil.* Ankara: Dergah Yay.

Kutlu, Sacit (2007)Milliyetçilik ve Emperyalizm Yüzyılında Balkanlar ve Osmanlı Devleti, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Oğuz, M. Öcal (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?,* Ankara: Geleneksel Yay.

Oğuz, M. Öcal "Araştırmaların Tarihi", Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayını, 2008a.

Oğuz, M. Öcal, "UNESCO ve İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Mirası Başyapıtları", Millî Folklor 78 (Yaz 2008d):5-11.

Ong, Walter J. (2010). *Sözlü ve Yazılı Kültür.* İstanbul: Metis Yay.

Türbedar, Erhan (2003) "Tarihte Değişen Siyasi ve Sosyal Dengeler İçinde Kosova Türkleri". Balkan Türkleri, Balkanlar'da Türk Varlığı. Haz. Erhan Türbedar, ASAM, Ankara 2003, s. 41-97.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNDE (TYÇ) BELİRTİLEN YETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Fatih KANA
Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Aysan Seda GÜLEÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, a.sedagulec@icloud.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve Türkçe Öğretim Programında yer alan yetkinlikler ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının yetkinliği bilgi ve beceri olarak adlandırdıklarını, anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, insiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade konusunda kendilerini yeterli gördüklerini; yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliği konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Program, Yetkinlik, Yeterlilikler Çerçevesi

GİRİŞ

Yeterlilik, herhangi bir işi yapabilme gücünü verebilen özel bilgi, ehliyettir. Yetkinlik ise herhangi bir işi yapabilir hale gelme, olgunluk anlamını karşılamaktadır. Bireyler, hayatları boyunca yapacakları işe hakim olmak, onu belli sorumluluklar çerçevesinde yerine getirmek amacıyla bazı yeterliklere ve yetkinliklere sahip olmak zorundadırlar. Bununla birlikte bireyin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarabilme, herhangi bir işlemi hedefe uygun olarak sonuçlandırabilme yeteneği olarak adlandırdığımız beceriyi ön plana çıkarmaktadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir. Bu çerçeve metni Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu olarak tasarlanmıştır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, bireylerin ülkeler arasında hareketliliğini teşvik etmeyi ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi). Milli Eğitim Bakanlığı (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kendilerini ulusal ve uluslararası alanda geliştirebilmeleri için sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir. Bu yetkinlikler ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleridir. Öğrencilerin bu alanlarda yetkin olabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu sekiz anahtar yetkinliği kazanmış olmaları ve kendilerini bu konuda yetkin görmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde (TYÇ) belirtilen yetkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde (TYÇ) belirtilen yetkinliklerle ilgili görüşlerine dair veriler incelenecektir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yetkinlikle İlgili Görüşleri

Kodlar	f
Bilgi	22
Beceri	17
Uzman	7
Donanım	6
Yetkin olma	6
Sorumluluk	4
Yetenek	4
Yeterli olabilme	4
Olgunluk	3
Bir şeyi yapabilme düzeyi	3
Hâkimiyet	3
Üst sınır	3
Aktarım	3
Olgulara sahip olma	3
Fiziksel ve psikolojik hazırbulunuşluk	3
Yeterliliklere sahip olma	2
Teorik ve uygulama	2
Tutum	1
Başarı düzeyi	1
Potansiyel	1
Otorite	1
Kendini yetiştirme	1
Bir konu hakkında bilinenler	1
Öğretim programında yer alan hedef kazanımları elde etme	1
Performans	1
Bakış açısı	1
Kapasite	1
Deneyim	1
Ehliyet	1
Davranış	1
Prensiplere sahip olma	1

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları yetkinliğin bilgi, beceri, uzman, donanım, yetkin olma, sorumluluk, yetenek, yeterli olabilme, olgunluk, bir şeyi yapabilme düzeyi, hakimiyet, üst sınır, aktarım, olgulara sahip olma, fiziksel ve psikolojik hazırbulunuşluk, yeterliliklere sahip olma, teorik ve uygulama, tutum, başarı düzeyi, potansiyel, otorite, kendini yetiştirme, bir konu hakkında bilinenler, öğretim programında yer alan hedef kazanımları elde etme, performans, bakış açısı, kapasite, deneyim, ehliyet, davranış ve prensiplere sahip olma gibi anlamları ifade ettiğini düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yetkinlik, bir performansı karşılayabilmek için gerekli olan kapasitedeki bilgi, bakış açısı ve becerileri ifade eder. Bir işi yapabilmek, bir sorumluluğu alabilmek için gerekli yetkinliğe ulaşmak, o olgunluğa sahip olmak demektir."*

Ö18 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yetkinlik, bireyin sorumluluklarını daha iyi performansla yerine getirmesi için sahip olması gereken, tutum ve becerileri yansıtan davranışların toplamıdır. Yetkinlik becerileri çok olan insanlar başarıya kolay ulaşabilen kişilerdir."*

Ö19 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yeterli ve etkin olmaktır herhangi bir konuda. Yani bir konu hakkında yeterli bilgi birikimine sahipsek ve daha önemlisi bu bilgiyi etkin şekilde(doğru zamanda, doğru yerde) kullanabiliyorsak bu konuda yetkin sayılırız."*

Ö41 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Belli bir alanda uzmanlaşarak bireyin hem kendisini hem de karşı tarafı doyurabilecek bilgi ve aktarım düzeyine erişmesidir. Uzman olunan konuda kişinin kendini yeterli hissetmesidir."*

Ö54 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yetkinlik, yetkin olma durumudur, olgunluktur. Yetkinlik bana göre bir alanda tutum, bilgi ve becerileri yansıtmadır."*

Tablo 2

Ana Dilde İletişim Yetkinliğini Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	41
Dilin kurallarına uyma/dikkat etme	6
Ana dile hakim olma	8
Alınan eğitim	5
Etkili iletişim becerilerine sahip olma	4
Akıcı ve düzgün konuşma	3
Sosyal faaliyetler	2
Çevre	2
Dili sevmek	2
Alınan sertifikalar	1
Makaleler	1
Yabancı kelimeleri kullanmama	1
Dört temel dil becerisini kullanma	1
Seviyeye uygun sözcükler seçebilme	1
Göz teması	1
Yeterli ve yüksek seste iletişim	1
Kitap okuma	1
Hedef meslek	1
İfade yeteneği	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları, ana dilde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmekte ve sebep olarak dilin kurallarına uyma/dikkat etme, ana dile hakim olma, alınan eğitim, etkili iletişim becerilerine sahip olma, akıcı ve düzgün konuşma, sosyal faaliyetler, çevre, dili sevmek, alınan sertifikalar, makaleler, yabancı kelimeleri kullanmama, dört temel dil becerisini kullanma, seviyeye uygun kelimeler seçebilme, göz teması, yeterli ve yüksek seste iletişim, kitap okuma, hedef meslek ve ifade yeteneğini göstermişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Ana dilde iletişim yetkinliği konusunda kendimi yeterli görüyorum. Bunun nedeni dilin kurallarına, sese yansımasına ve ifade edilişine dikkat ediyor olmamdır. Ufak tefek sorunların yaşanması, bazı zamanlarda mümkün olsa da genel olarak gereken yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum."*

Ö19 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"İletişim konusunda yetkin olduğumu düşünüyorum. Çünkü karşımdakinin seviyesine uygun sözcükle seçip göz teması kurarak ve yeterli yükseklikte sesle iletişim kuruyorum."*

Tablo 3

Ana Dilde İletişim Yetkinliğini Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	6
Alınan eğitim yeterli ve güncel değildir	2
Teorik bilgilerin tekdüze anlatılması	2
Dersler	1
Dile yeni bir özellik katamama	1

Tablo 3 incelendiğinde yapılan araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmemelerinin sebebini alınan eğitimin yeterli ve güncel olmaması, teorik bilgilerin tekdüze anlatılması, dersler ve dile yeni bir özellik katamama olarak belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö11 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Hayır yeterli görmüyorum. Ana dilde iletişimi yetersiz görmemin sebebi, eğitimin çok fazla teorik bilgiyle tekdüze anlatılmasıdır."*

Ö12 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Hayır kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü üniversitede verilen eğitimin yeterli ve güncel olmadığını düşünüyorum."*

Tablo 4

Ana Dilde İletişim Yetkinliğini Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	10
Temel iletişimi kurabilme	4
Herhangi bir konuda tamamen yetkin olunamaması	1
Yeni bilgiler öğrenme	1
Geliştirilebilir alan olması	1
Alınan eğitim	1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ana dilde iletişim yetkinliğinde kendilerini kısmen yeterli görmelerinin sebebi olarak temel iletişim kurabilme, herhangi bir konuda tamamen yetkin olunamaması, yeni bilgiler öğrenme, geliştirilebilir alan olması ve alınan eğitim gibi ifadeler belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö26 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Ana dilimi kullanmam gereken yerlerde doğru bir şekilde kullanırım ancak gelişim hayat boyu olduğu için dolayısıyla her konuda olduğu gibi bu da geliştirilebilir."*

Tablo 5

Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğini Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	7
Alınan eğitim	2
Yabancılarla iletişim kurabilme	2
İngilizce biliyor olmak	2
İşlevsellik	1
Yabancıların dilini bilmeden iletişime geçebilir olma	1
Gidilen kurslar	1
Almanca biliyor olmak	1
Sertifika sahibi olmak	1

Tablo 5 incelendiğinde yapılan araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmelerini alınan eğitim, yabancılarla iletişim kurabilme, İngilizce biliyor olmak, işlevsellik, yabancıların dilini bilmeden iletişime geçebilir olma, Almanca biliyor olmak, sertifika sahibi olmak ve gidilen kurslar olarak belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö4 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Evet. Çünkü yabancı dil öğretimiyle ilgili dersler gördük. Bunun hakkında fikir sahibi oldum."*

Ö53 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"İyiyim. Almanca B1, İngilizce C2 seviyesindeyim. Anadilim de iyi olduğu için yabancılarla iyi iletişim kurarım. YBTÖ sertifikası aldım. Ayrıca transkriptimizde de bununla ilgili iki dersimiz var."*

Tablo 6

Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğinde Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	34
Alınan eğitim	7
Uygulama eksikliği	3
İletişim eksikliği	2
Donanımsızlık	2
Deneyim eksikliği	2
Dil bilgisine odaklanmak	2
İfade gücünü yetersiz görme	1
Telaffuzu yetersiz görme	1
Heyecan	1
Yetersiz İngilizce	1
Program	1
Empatik bakış açısı eksikliği	1
Maddi imkansızlık	1
Önceliğin ana dil olması	1
Yöntem eksikliği	1
Zorunlu öğrenilip kalıcı olmaması	1
Dil bilmemek	1
Önyargılar	1

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli görmemelerinin sebeplerinin alınan eğitim, uygulama eksikliği, iletişim eksikliği, donanımsızlık, deneyim eksikliği, dil bilgisine odaklanmak, ifade gücünü yetersiz görme, telaffuzu yetersiz görme, heyecan, yetersiz İngilizce, program, empatik bakış açısı yetersizliği, maddi imkanzsızlık, önceliğin ana dil olması, yöntem eksikliği, zorunlu öğrenilip kalıcı olmaması, dil bilmemek ve önyargılar olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuyla öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö12 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yabancı dil olarak yalnızca İngilizce biliyorum. Okuma ve anlama konusunda iyiyim. Konuşma pratiğim olmadığı için kendimi yetkin görmüyorum."*

Ö7 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yabancı dillerde iletişim olarak donanımsız olduğumuz doğru. Bizim gelişmeme sebebimiz öğretmenler ve yabancı dil öğretimindeki program. Sadece dil bilgisine odaklanmak iletişimi olumsuz etkiliyor."*

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yabancı dillerde iletişim konusunda yetkin olduğumu düşünmüyorum. Yabancı dili, konuşacak kadar bilmeme rağmen ifade gücümü yeterli görmüyorum. Bunun nedeni, konuşmaktan çekinmem, telaffuzumu yeterli görmemem ve konuşurken heyecanlanmamdır. Bu sebepler bu konuda yetkin olmama engel olmaktadır."*

Tablo 7

Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğini Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	11
Alınan eğitim	2
Jest ve mimikleri kullanma	2
Pratik eksikliği	1
Sadece İngilizce biliyor olmak	1
Seviye eksikliği	1
Makale okuyamama	1
Çevre	1
Dili orta düzeyde bilme	1
Gelişime açık olması	1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde kendilerini yeterli görmemeleri alınan eğitim, jest ve mimikleri kullanma, pratik eksikliği, sadece İngilizce biliyor olmak, seviye eksikliği, makale okuyamama, çevre, dili orta düzeyde bilme ve gelişime açık olması olarak ifade edilmiştir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Bu konuda kısmen yeterliyim. 13-14 sene İngilizce eğitimi almamıza rağmen yeterli derecede İngilizce konuşamıyorum."*

Ö26 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Orta düzeyde yeterliyim. Jest ve mimik gerektiren iletişimlerde sıkıntı çekmem ancak İngilizcem C seviyesinde değil. Bu yüzden anadilimdeki gibi kullanamam."*

Tablo 8

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Yetkinliğini Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	13
Bilimin gelişimini takip etmek	4
İlgi alanı	4
Bilim ve teknolojiye hevesli olmak	3
Mesleki hedefe yönelik	2
Hayatı kolaylaştırma	1
Günlük hayatta aktif kullanabilme	1
Eğitimini almış olmak	1
Matematiksel alanda yeterli olmak	1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde kendilerini yeterli görmelerinde bilimin gelişimini takip etmek, ilgi alanı, bilim ve teknolojiye hevesli olmak, mesleki hedefe yönelik, hayatı kolaylaştırma, günlük hayatta aktif olarak kullanabilme, eğitimini almış olmak ve matematiksel alanda yeterli olmak gibi ifadeler yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö9 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Evet yeterliyim. Bilimin gelişimini ve tarihini yakından takip etmekteyim. Matematiksel alanda yeterli becerilere sahibim."*

Ö24 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yeterli seviyede matematik yetkinliğimin olduğunu düşünüyorum. Bilim ve teknoloji çağımızın gereği olduğu için aynı zamanda nitelikli ve çağdaş bir öğretmen olup öğrencilerime ayak uydurup, onlara fayda sağlamak için bu konularda yeterli olmaya çalışıyorum. Yeterli olduğumu düşünüyorum."*

Tablo 9

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Yetkinliğinde Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	25
Sayısal zeka yetersizliği	4
Yetersiz eğitim görme	3
Geliştirmeye açıklık	3
Sözel bölüm okuma	3
Önyargılar	2
Alana ilgi	2
Zamanla sahip olunan bilgilerin körelmesi	1
Eğitimin yanlış olması	1
Bilgi birikiminin olmaması	1
Geleneksel eğitim	1
Bilim ve teknolojiden haberdar olmamak	1
Beceri ve tutuma sahip olmama	1

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde (n=25) kendilerini yeterli görmediklerini belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları, yeterli görmemelerinin nedenini sayısal zekâ yetersizliği, yetersiz eğitim görme, geliştirmeye açıklık, sözel bölüm okuma, önyargılar, alana ilgi, zamanla sahip olunan bilgilerin körelmesi, eğitimin yanlış olması, bilgi birikiminin olmaması, geleneksel eğitim, bilim ve teknolojiden haberdar olmamak, beceri ve tutuma sahip olmama olarak ifade etmektedirler.

Ö19 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Matematiksel olarak yetkin bir birey değilim. Bilim ve teknoloji açısından da hiçbir zaman yetkin olacağımı düşünmüyorum. Çünkü sürekli geliştiği için hep daha fazlasını bilmek gerekiyor."*

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yetkin değilim. Bölümümde matematik, bilim ve teknoloji adına hiçbir eğitim almadım. Bilimsellikten çok uzakta geleneksel bir eğitim veriliyor. Aşırı yetersiz hissediyorum."*

Tablo 10

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknoloji Yetkinliğinde Kısmen Yeterli Olma

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	17
Temel bilgilere sahip olma	2
İhtiyaçlar doğrultusunda	1
Mantık yürütmek	1
Çağımızın gerekliliği	1
Sözel bölüm okuma	1
Mesleki gereklilik	1
Verilen eğitim	1
Becerilen sözel olması	1

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde (n=17) kendilerini kısmen yeterli görüp bunun nedenlerini temel bilgilere sahip olma, ihtiyaçlar doğrultusunda, mantık yürütmek, çağımızın gerekliliği, sözel bölüm okuma, mesleki gereklilik, verilen eğitim, becerilen sözel olmasını belirtmektedirler.

Ö39 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Bu konuda kendimi çok yeterli hissetmiyorum. Becerilerim genelde sözel konularda ağırlıklı olduğu için matematiksel yetkinliğim iyi değil."*

Tablo 11

Dijital Yetkinlikte Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	23
Yaşanılan çağ gereği	5
Teknolojik araç kullanabilme	4
Öğretmen adayı olarak	3
Bulunulan koşulların zorunlu kılması	2
İlgi alanı	1
Ofis programları ve işletim sistemi kullanabilme	1
Çağdaş eğitim gereği	1
Dijital aletler hakkında fikir sahibi olma	1
Gelişmeleri takip etme	1

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları dijital yetkinlikte (n=23) kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmen adayları yeterli görmelerinin sebeplerini yaşanılan çağ gereği, teknolojik araç kullanabilme, öğretmen adayı olarak, bulunulan koşulların zorunlu kılması, ilgi alanı, ofis programları ve işletim sistemi kullanabilme, çağdaş eğitim gereği, dijital aletler hakkında fikir sahibi olma, gelişmeleri takip etme olarak ifade etmektedirler.

Ö12 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Dijital yetkinliğimi öğretmen adayı düzeyinde yeterli görüyorum. Ofis programlarını ihtiyacım doğrultusunda aktif kullanabiliyorum. İşletim sistemlerini de kullanmakta bir sıkıntı yaşamıyorum.”*

Tablo12

Dijital Yetkinliği Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	14
İlgi ve bilgi eksikliği	4
Teknolojinin zorluğu	1
Program eksikliği	1

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları dijital yetkinlikte (n=14) kendilerini yeterli görmemektedirler. Yeterli olmama sebeplerini ilgi ve bilgi eksikliği, teknolojinin zorluğu ve program eksikliği olarak ifade etmektedirler.

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Dijital yetkinlik konusunda yetkin olabilecek kadar ilgi ve bilgiye sahip değilim. Dijital konularda bilgi sahibiyim ancak yetkin olabilecek kadar bu konuya ilgili değilim. Bana göre, sadece güncele ayak uydurmak ve bunu günlük hayata katmak, bu konuda yetkin olabilmek için yeterli değildir.”*

Tablo 13

Dijital Yetkinliği Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	11
İhtiyaçlar çerçevesinde	3
Geliştirilebilir	1
Telefon kullanımında yeterli olma	1
Alan gereği	1
Hayatı kolaylaştırması	1
İlgi olması	1

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları dijital yetkinlikte (n=11) kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Bunun nedenini İhtiyaçlar çerçevesinde, geliştirilebilir, telefon kullanımında yeterli olma, alan gereği, hayatı kolaylaştırması ve ilgi olması şeklinde açıklamaktadırlar.

Ö26 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Orta düzeyde yeterliyim. Bazı dijital şeyleri daha iyi kullanabiliyoruz ve alanımız gereği okulda da her dijital alana yönelemiyoruz."*

Tablo 14

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğinde Yeterli Görme

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	26
Yöntem denemek ve tecrübe	3
Bireysel farklılıkların farkında olmak	3
Nasıl öğreneceğini bilmek	3
Kendi yolunu çizebilmek için	2
Öğrenme arzusu	2
Yeterli eğitim almış olmak	2
Girişkenlik	1
Kalıcı öğrenme	1
Yol alma süreci	1
Üstbiliş	1
Metabilişsel düşünme	1
Öğretmenlik gereği	1
Yeni bilgilere açık olma	1
Hazırbulunuşluk	1
Sınav süreci	1
Merak	1
Çevre ve kendiyle iletişimin iyi olması	1

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde (n=26) kendilerini yeterli görmektedirler. Bu yetkinlikte yeterli olmalarını yöntem denemek ve tecrübe, bireysel farklılıkların farkında olmak, nasıl öğreneceğini bilmek, kendi yolunu çizebilmek için, öğrenme arzusu, yeterli eğitim almış olmak, girişkenlik, kalıcı öğrenme, yol alma süreci, üstbiliş, metabilişsel düşünme, öğretmenlik gereği, yeni bilgilere açık olma, hazırbulunuşluk, sınav süreci, merak ve çevre ve kendiyle iletişimin iyi olması olarak görmektedirler.

Ö35 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Yetkinim. Çünkü neyi, nasıl öğreneceğimi biliyorum. Bunun hakkında kendimi keşfettim."*

Tablo 15

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğini Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	3
Yöntem değişikliği	2
Kendini tanıyamama	1

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde (n=3) kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu durumun nedenini yöntem değişikliği ve kendini tanıyamama olarak ifade etmektedirler.

Ö41 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Kendimi hala henüz tam anlamıyla tanıyamadığım ve yöntemlerimi sürekli değiştirdiğim için yetkin olduğumu düşünmüyorum."*

Tablo16

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğini Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	5
Dinleme ve anlamayı sevme	1
Hayat boyu devam etmesi	1
Alan gereği	1

Program eksikliği	1
Öğrenmeye açık olmak	1

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde (n=5) kendilerini kısmen yeterli görmemektedirler. Kendilerini kısmen yeterli görmelerinin gerekçesini dinleme ve anlamayı sevme, hayat boyu devam etmesi, alan gereği, program eksikliği ve öğrenmeye açık olmak olarak belirtmektedirler.

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"En önemli yetkinlik bu bence. Bu konuda kendi araştırmalarım doğrultusunda bir şeyler biliyorum. Çok yetkin değilim ancak sınıf arkadaşlarım arasında bu yetkinliği ilk kez duyan arkadaşlarım var. Dolayısıyla programımızda bu yetkinliği kazandırabilecek yetkinlik yok."*

Tablo 17

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikte Yeterli Olma

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	31
Duyarlı olma	3
Kişilerarası etkileşim	3
Bilgilere sahip olma	3
Bilinç ve ilgi sahibi olma	3
Sorumlulukları bilme	3
Farkındalığı yüksek olma	2
Hakları bilme	2
Sosyal vatandaş olma	2
Sorumlulukları yerine getirme	1
Yaşanılan ülke gereği	1
Farklı statüdeki insanlarla bir arada olma	1
Gözlem yapma	1
Gelişme ve değişimleri takip etme	1
Beklentileri bilme	1
Tanıma	1
Geleneksel aileden gelme	1
Yeterli yaşantı sahibi olma	1
Çevre ve yetiler	1

Tablo 17 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte (n=31) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Kendilerini yeterli görmelerini duyarlı olma, kişilerarası etkileşim, bilgilere sahip olma, bilinç ve ilgi sahibi olma, sorumlulukları bilme, farkındalığı yüksek olma, hakları bilme, sosyal vatandaş olma, sorumlulukları yerine getirme, yaşanılan ülke gereği, farklı statüdeki insanlarla bir arada olma, gözlem yapma, gelişme ve değişimleri takip etme, beklentileri bilme, tanıma, geleneksel aileden gelme, yeterli yaşantı sahibi olma, çevre ve yetiler olarak ifade etmektedirler.

Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Sosyal ve vatandaşlık konusunda kendimi yetkin olarak görüyorum. Sosyal yetkinlik konusunda kişiler arası etkileşim açısından yetkin olduğumu düşünüyorum. Vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerde ise toplum içerisinde yaşadığımdan ve üzerime düşen sorumlulukları yerine getirdiğimden yetkin olduğumu düşünüyorum."*

Tablo18

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinleri Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	4
Bazı sorumlulukların yerine getirilmemesi	2
İnsan hakları ve anayasadan haberdar	2

olmama

Tablo 18 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte (n=4) kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu durumun nedenini bazı sorumlulukların yerine getirilmemesi, insan hakları ve anayasadan haberdar olmama diye açıklamaktadırlar.

Ö50 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü insan haklarından ve anayasamızdan pek haberdar değilim."*

Tablo 19

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikleri Kısmen Yeterli Görme

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	11
Temel haklar hakkında bilgi sahibi olma	4
Sorumlulukların bilincinde olma	2
Sosyal aktiviteleri takip etme	1
Milli değerleri yaşatmak	1
Toplumsal meselelerde saygı	1

Tablo 19 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte (n=4) kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Kendileri kısmen yeterli görmelerinin nedenini temel haklar hakkında bilgi sahibi olma, sorumlulukların bilincinde olma, sosyal aktiviteleri takip etme, milli değerleri yaşatmak ve toplumsal meselelerde saygı olarak ifade etmektedirler.

Ö3 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Vatandaşlık, kanun, hukuk konusunda kendimi çok yeterli görmüyorum. Temel haklarım hakkında bilgim var fakat ayrıntılı değil."*

Tablo 20

İnsiyatif ve Girişimcilik Yetkinliğinde Yeterli Olma

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	21
Girişken ve liderlik	3
Sosyal aktiviteleri takip etme	2
İlgi ve bilgi sahibi olma	2
Yaşantı sonucu	1
Üniversitedeki eğitim	1
Risk alma kolaylığı	1
İnisiyatif kullanma kolaylığı	1
Sorumluluktan kaçmama	1
Yeniliğe açıklık	1
Alana görelik	1
Meslek gerekliliği	1
Yeni fikirler üretebilme	1
İmkanları değerlendirme	1
Özgüven ve bilgi düzeyi	1
Beyin fırtınası	1
Liderlik vasfı	1

Tablo 20 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde (n=21) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli görmelerini girişken ve liderlik, sosyal aktiviteleri takip etme, ilgi ve bilgi sahibi olma, yaşantı sonucu, üniversitedeki eğitim, risk alma kolaylığı, insiyatif kullanma kolaylığı, sorumluluktan kaçmama, yeniliğe açıklık, alana görelik, meslek gerekliliği, yeni fikirler üretebilme, imkanları değerlendirme, özgüven ve bilgi düzeyi, beyin fırtınası ve liderlik vasfı olarak görmektedirler.

Ö35 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Girişimci biriyim. İmkanları değerlendiriyorum. Ön planda olmaktan korkmuyorum. Yeni fikirler üretip bunları sunabiliyorum."*

Ö24 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Sosyal aktiviteleri takip edebiliyor ve zaman ayırıp kendime bir şeyler katmak için gerekli çabayı ve atılımı sağlayabiliyorum. Mesleğimiz gereği öğrencilerime en iyi şekilde hizmet sunabilmek için elimdeki tüm birikimimi en iyi şekilde harmanlayıp bir araya getirip ürün, sonuç ortaya çıkarabilirim. Bunu gerek uygulama derslerinde gerek stajlarda yaptım ve yapıyorum."*

Tablo 21

İnsiyatif ve Girişimcilik Yetkinliğinde Yeterli Görmeme

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	11
Risk yönetimi	2
Girişimci olmama	1
Sorumluluk almayı sevmeme	1
Çekinme	1

Tablo 21 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde (n=11) kendilerini yeterli görmemektedirler. Kendilerini yeterli görmemelerini risk yönetimi, girişimci olmama, sorumluluk almayı sevmeme, çekinme olarak ifade etmektedirler.

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"İnisiyatif alma ve girişimcilik ruhunu öldürmeye yönelik bir program var. Hayalleri öldürüyorlar. Yetkinlik kazandırmaz."*

Tablo 22

İnisiyatif ve Girişimcilik Yetkinliğinde Kısmen Yeterli Olma

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	10
Yere ve zamana göre değişiklik	2
Karakter	1
Eğitime öncelik	1

Tablo 22 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde (n=10) kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Kendilerini kısmen yeterli görme nedenlerini yere ve zamana göre değişiklik, karakter, eğitime öncelik olarak ifade etmektedirler.

Ö23 kodlu öğretmen adayının görüşü: *"Bu konuda da yeterli değilim. Sorumluluk almayı sevmiyorum."*

Tablo 23

Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğinde Yeterli Olma

Kodlar	f
Yeterli görüyorum	38
Kültürünü tanıma	6
Aktarma	5
Kendini kolay ifade edebilme	4
Değerleri bilmek	3
Saygı duymak	3
Üniversitedeki kültürel ortam	2
Kültürde hassasiyet	2
Duyarlı olma	2
Farklılıklar	2
Güncellik	1
Üstü kapalı ifade	1

Çevreye uygun olma	1
Dili etkili ve güzel kullanma	1
Bireylere yenilik katma	1
Öğretim programı	1

Tablo 23 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde (n=38) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler. Kendilerini bu yetkinlikte yeterli görmelerini kültürünü tanıma, aktarma, kendini kolay ifade edebilme, değerleri bilmek, saygı duymak, üniversitedeki kültürel ortam, kültürde hassasiyet, duyarlı olma, farklılıklar, güncellik, üstü kapalı ifade, çevreye uygun olma, dili etkili ve güzel kullanma, bireylere yenilik katma ve öğretim programı olarak ifade etmektedirler.

Ö24 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Yeterli olduğumu düşünüyorum. Kendi kültür ögelerimi biliyor ve sahip çıkıp, kültürümü yaşatmaya çalışıyorum. Kültürün en önemli taşıyıcısı olan dilimi güzel ve etkili kullanıyorum., kullanmaya çalışıyorum. Öğrencilerime de bunu aşılamayı hedefliyorum. Bu konuda farkındalığımın fazla olduğunu düşünüyorum.”*

Ö47 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Türkçe öğretim programı öğrencilere kültür-dil ilişkisini daha iyi anlatmak için kültürel ögeleri fazlaca işler. Dolayısıyla kitap incelemelerinde ya da öğretim yöntem ve teknikleri derslerini işlerken kültür temalarını işledik. Bu da yüzeysel bir yetkinlik sağlamış olabilir."*

Tablo 24

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde yeterli olmama

Kodlar	f
Yeterli görmüyorum	4
Doğduğundan beri aynı şehirde olmak	1

Tablo 24 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde (n=4) kendilerini yeterli görmemektedirler. Kendilerini yeterli görmeme nedenini Doğduğundan beri aynı şehirde olmanın etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Ö23 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Doğduğumdan beri aynı şehirde yaşadığım için kültürleri çok fazla tanımıyorum. Bu konuda yetersizim.”*

Tablo 25

Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğinde Kısmen Yeterli Olma

Kodlar	f
Kısmen yeterli görüyorum	3
İfade eksikliği	1

Tablo 25 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından bazıları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde (n=4) kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Kendilerini kısmen yeterli görmelerini ifade eksikliği olarak belirtmektedirler.

Ö23 kodlu öğretmen adayının görüşü: *“Kültürel farkındalık konusunda yetkin olduğumu düşünsem e bunu ifade etmek konusunda yetkin olduğumu düşünmüyorum. Bunun nedeni, kültürel olarak kendi değerlerimin farkında olduğumu düşünüyorum ancak bu ifade etme konusunda bir alanım yok ve farkında olmanın her zaman en önemlisi olduğunu düşünüyorum.”*

SONUÇ

Türkçe öğretmeni adayları yetkinliği genel olarak bilgi, beceri ve uzman olarak tanımlamaktadırlar. Yetkinlik, öğretmen adaylarına bir konuyu bilme ve bir konu hakkında beceri kazanma olarak ifade edilebilir. Öğretmen adayları anadilde iletişim konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Kendileri Türkçe öğretmeni oldukları için Türkçeye hakim olduklarını, dört temel dil becerisini iyi bir şekilde kullandıklarını düşündükleri ve dört yıl boyunca bu konuda eğitim aldıkları için kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli görmektedirler. Kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli görmeyen Türkçe öğretmeni adayları aldıkları eğitimin genel olarak yetersiz olduklarını düşünen öğretmen adaylarıdır.

Türkçe öğretmeni adayları Yabancı Dillerde İletişim yetkinliği konusunda kendilerini genel olarak yetersiz görmektedirler. Bu yetkinlik konusunda kendilerini yeterli gören öğretmen adayları genel olarak yabancı dil bilen, yabancı dil eğitimini alan öğretmen adaylarıdır. Kendilerini yeterli görmeyen öğretmen adayları ise yabancı dil pratiği olamayan, kendilerini bu konuda yetersiz gören, önyargılı öğretmen adaylarıdır.

Türkçe öğretmeni adayları matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliğinde kendilerini genel olarak yeterli görmemektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli görmeyen öğretmen adayları kendilerinin sözel bir bölüm okuduklarından dolayı yetersiz görmektedirler. Kendilerini yeterli gören öğretmen adayları ise bu yetkinliğe ilgileri olduğunu, bilim ve teknolojiyi yakından takip ettiklerini ifade etmektedirler.

Öğretmen adayları dijital yetkinlikte kendilerini genel olarak yeterli görmektedirler. Dijital yetkinlikte kendilerini yeterli görmelerini çağın gereği, teknolojik araçlardan dolayı ve ilgilerinden dolayı olduğunu ifade etmektedirler. Kendilerini bu yetkinlikte yeterli görmeyen öğretmen adayları teknolojinin zor olduğunu, bilgi ve beceri gerektirdiğini ifade etmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde kendilerini yeterli görmektedirler. Bu yetkinlikte kendilerini yeterli görmelerini genel olarak düşünme becerilerinden ve meraktan kaynaklandığını ifade etmektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli görmeyenler en büyük problemin kendini tanıyamamak olduğunu ifade etmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikte kendilerini yeterli görmektedirler. Kişilerarası iletişimlerinin olduğunu, sorumluluklarını bildiklerini, sosyal vatandaş olmanın gerekliliklerini yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Kendilerini bu yetkinlikte yeterli görmeyenler, sorumluluklarını yerine getiremediklerini, insan hakları ve anayasadan haberdar olmadıklarını ifade etmektedirler.

Türkçe öğretmeni adayları insiyatif ve girişimcilik yetkinliğinde kendilerini yeterli görmektedirler. Kendilerini bu konuda yeterli gören öğretmen adayları girişken ve lider özelliklere sahip olan, sosyal aktiviteleri takip eden, risk alan öğretmen adaylarıdır. Kendilerini bu konuda yeterli görmeyen öğretmen adayları risk alamayan, girişimci olamayan, sorumluluk sahibi olmayan öğretmen adaylarıdır.

Türkçe öğretmeni adayları kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli gören öğretmen adayları kültürü bilen, kendilerini ifade eden, değerlerini bilen öğretmen adaylarıdır. Kendilerini bu yetkinlik konusunda yeterli görmeyen öğretmen adayları doğduğundan beri aynı şehirde yaşayan öğretmen adaylarıdır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının yetkinliği bilgi ve beceri olarak adlandırdıklarını, anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, insiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade konusunda kendilerini yeterli gördüklerini; yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknoloji yetkinliği konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YETERLİLİKLERİNE SOSYAL BEĞENİRLİĞİN ETKİSİ

Yusuf Mete Elkıran
Öğretim görevlisi Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. ymelkiran@gmail.com

Fatih KANA
Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
fatihkana@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olarak yazılım kullanımı yeterliliklerinin sosyal beğenirlik yönünden incelenmesidir. Çalışmada derinlemesine araştırma yapmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı açımlayıcı karma sıralı yöntem kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin "Yazılım Kullanımı" faktörü dikkate alınmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal beğenirliğin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarda dikkate alınmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Eğitim Teknolojisi, Sosyal Beğenirlik

THE EFFECT OF SOCIAL DESIRABILITY ON THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS'

Abstract

The purpose of this research pre-service Turkish language teachers' examine the competence of using software for information and communication technologies in terms of social desirability. This study was conducted in-depth research explanatory mixed method type consisting combination of both qualitative and quantitative methods. The "Software Usage" factor of the Attitude Scale towards Information and Communication Technologies was used as a quantitative data collection tool. Semi-structured interview form was used as a qualitative data collection tool. This research was conducted in Turkish pre-service teachers' in one of Turkey's west university. It will be beneficial to consider social credibility in studies related to educational technology competencies.

Keywords: Turkish teaching. Educational technology, social desirability.

Giriş

Eğitim teknolojisi, öğrenme ile öğretmenin her sürecinin bir bütün olarak tasarlanarak uygulanması ve uygulamaların sonuçlarının değerlendirilerek yeniden uygulamaların geliştirilmesi bütünüdür (Alkan, 1998). Tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve uygulama adımlarının kuram ve uygulama arasındaki bağı sağlar. Eğitim bilimleri disiplinlerinin eğitici uygulamaları arasında fonksiyonel olarak bütünlüğü sağlayarak tam öğrenmeye hizmet eden farklı bir disiplindir (AECT, 2008; Alkan, 1998 ; Engler, 1970; İşman, 2002; Yalın, 2004).

İnsanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişiminde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimine bilişim denir. Bilişim teknolojisi ise bilişimde kullanılan bütün araç ve gereçlerin oluşturduğu sistemdir (TDK, 2019). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilginin işlenmesi ve yaygınlaşmasını sağlayan bilişim teknolojileri araçları 2006 yılında UNESCO tarafından televizyon, geleneksel telefon, DVD, radyo gibi araçlar olarak değerlendirilirken eğitim teknolojisinde günümüzde yaygın olarak kullanılan akıllı tahtalar, internet altyapıları, bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar gibi teknolojik ürünler bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) araçları olarak kullanılmaktadır (UNESCO, 2006).

Günümüz eğitimcilerinden BİT'in bu yenilikçi ve sürekli değişen tabiatına ayak uydurarak bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu beklentinin özellikle ilk ve orta öğretimde FATİH projesi ile BİT'in okullarda sistem boyutunda faal olarak kullanılarak öğretme ve öğrenme ortamlarının zamandan ve mekandan bağımsızlaşmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Bu bağlamda üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında bilgi çağına uyum sağlayabilecek nitelikte FATİH projesini kullanabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmesi beklenmektedir.

Türkçe Öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimler göz önüne alındığındaysa Meslek Bilgisi Seçmeli Dersi olarak Öğretim Teknolojileri, Genel Kültür Seçmeli Dersi olarak da Bilişim Teknolojileri dersleri verilmektedir. Bu derslerin içeriklerine bakıldığındaysa oldukça geniş bir müfredatın çok kısa bir süre zarfında edinilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

> ***Öğretim Teknolojileri Dersi İçeriği:*** *Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.*
>
> ***Bilişim Teknolojileri Dersi İçeriği:*** *Bilişim teknolojileri ve bilgi-işlemsel düşünme; problem çözme kavramları ve yaklaşımları; algoritma ve akış şemaları; bilgisayar sistemleri; yazılım ve donanımla ilgili temel kavramlar; işletim sistemlerinin temelleri, güncel işletim sistemleri; dosya yönetimi; yardımcı programlar (üçüncü parti yazılımlar); kelime işlem programları; hesaplama/tablo/grafik programları; sunu programları; masaüstü yayıncılık; veri tabanı yönetim sistemleri; web tasarımı; eğitimde internet kullanımı; iletişim ve işbirliği teknolojileri; güvenli internet kullanımı; bilişim etiği ve telif hakları; bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki etkileri.*

Bahar veya güz döneminde bu kadar fazla konunun uygulamalı olarak layığıyla işlenip öğrenilebilmesi çok zor görünmektedir. Oysaki öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenlik Programı'nda Çoklu Ortam Tasarımı, Öğretim Tasarımı, Eğitimde Grafik ve Canlandırma adlı üç farklı dersin verilmesi ile olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu gibi dersleri alarak içerikleri öğrendikleri varsayımından hareketle BİT uygulamaları ile ilgili olarak araştırmalarda bireysel özbildirim ölçme araçlarından yararlanılmaktadır.

Özbildirim çalışmaları, katılımcıların sıralı maddeleri doğru okuyup anladığı ve her hangi bir dış uyarana bağlı olmaksızın kendiliğinden bir yanıt seçtiği anket veya anket türü çalışmalardır. Bu çalışmalar katılımcıların duygularını, yeterliliklerini, inançlarını ve tutumlarını nesnelleştirip gözlemle ölçülür sayısal verilere dönüştürmektedir. Bu çalışmalarda amaç kısıtlı zaman diliminde yüksek sayıda katılımcıdan veriler elde edilerek genelleme yapmaktır. Ancak bu çalışmalarda katılımcıların maddelere yanıt verirken dış uyaranlardan etkilenmemeleri beklenirken özellikle içinde yaşanan toplumun beklentilerine uygun olarak yanıtlar verme eğiliminde olabilecekleri ihtimali göz önüne alınmalıdır.

Dış uyaranlar ile ilgili olarak birçok neden söylenebilir. Bu nedenlerden biri de toplum yanlısı davranışlardan biri olan "sosyal beğenirlik" etkisidir. Literatürde sosyal beğenirlik; sosyal arzu edilirlik, alımlılık gösterme, iyi izlenim bırakma eğilimi, sosyal istenilenlik, iyi görünüm gösterme, olumlu görüntü vermek için numara yapmak ya da arzulanan veya istenilen özelliklere sahipmiş gibi gösterme tutumları olarak farklı tanımlamalarla değerlendirilmektedir (Crowne ve Marlowe, 1960; Ganster, Hennessey ve Luthans, 1983; Haran ve Aydın, 1995; Johnson ve Fendrich, 2002; Krumpal, 2013). Kişinin sorulara yanıtlarını verirken gerçek durumun tersine, toplumda kabul görecek şekilde yanıtlar verme eğilimi içinde olduğu anlaşılmıştır (Rosse, Levin ve Nowicki; 1999). Paulhus (1991) , bu durumu anket maddelerine sistemli olarak iyi veya kötü izlenim bırakmak için yanlı tepki verme eğilimi olarak “tepki yanlılığı” ile açıklamıştır. Tepki yanlılığı, işe alımlar gibi durumlarda kendini iyi gösterme (faking good) veya cezadan kaçınmak için kendini kötü gösterme (faking good) olarak ikiye ayırılmaktadır. Paulhus (1991) bu tepkilerin temelde iki durumdan kaynaklandığını belirtmiştir. Bu durumlar; kendine yönelik olarak bilinç dışı bir ego genişlemesi yani kendi kendini aldatma (self deception) ve yanıtları istenir yönde verme yani çarpıtmadır (response distortion).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada derinlemesine araştırma yapmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma desen birbiri ile ekileşimli iki ayrı araştırma yöntemi olan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin sırasıyla birinin uygulanarak alınan sonuçlara göre diğerinin uygulanması esasına göre uygulanmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada ise önce nicel yöntem uygulanıp analiz edilerek elde edilen verilerden hareketle nitel araştırma süreci uygulanmış ve araştırma derinleştirilerek elde edilen verilerin birbirini pekiştirdiği veya destekleyip desteklemediği ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun katılımcıları 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye’nin batısındaki bir üniversitenin Türkçe öğretmenliği programında 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel boyuttan elde edilen sonuçlara bağlı olarak ortalaması 4.5 puanın üstünde olan 6 katılımcı ile araştırmanın nitel boyutu tamamlanmıştır.

Ölçme Araçları

Nicel veri toplama aracı olarak Günbatar'ın (2014) geliştirmiş olduğu 23 madden oluşan beşli likert tipi Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği’nin 5 maddeden oluşan “Yazılım Kullanımı” alt boyutu dikkate alınmıştır. Yazılım Kullanımı alt boyutunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış; Cronbach’s Alpha içtutarlılık katsayısı 0,822; ölçeğin tamamının Cronbach’s Alpha içtutarlılık katsayısı ise 0,919 olarak bulunmuştur (Günbatar, 2014). Katılımcılardan ölçeğin her maddesi için tamamen katılıyorum (5) ile tamamen katılmıyorum (1) arasında değişen 5 kategorili derecelendirme ile puanlama yapmaları beklenmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği’nin “Yazılım Kullanımı” boyutu eğitim teknolojisi yeterlilikleri olarak yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında eğitim teknolojisi yeterlilikleri “1 – 2.33” aralığı için düşük düzey, “2.34 – 3.67” aralığı için orta düzey ve “3.68 – 5.00” aralığı içinse ileri düzey değerlendirme karşılık olarak toplam üç düzeye ayrılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın yöntemine uygun olarak öncelikle birinci aşamada nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara, sonra ise ikinci aşamada nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yazılım Kullanımı Ortalamaları

	1.Madde	2.Madde	3.Madde	4.Madde	5.Madde
Ortalama	4.4	4.3	3.2	3.9	3.9
Genel Ortalama	3.9				

Türkçe öğretmeni adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği’nin 5 maddeden oluşan “Yazılım Kullanımı” alt boyutunda eğitim teknolojisi düzeylerine ilişkin Tablo 1 incelendiğinde, en yüksek ortalama 4.4 , en düşük ortalama da 3.2 değerindedir. Sadece 1 madde (alt boyutun 3. Maddesine göre eğitim teknolojileri düzeyi orta düzeydir) dışında tüm maddeler için eğitim teknolojileri düzeylerinin ileri düzeyde (x>3.68) olduğu görülmektedir. Genel ortalamaya bakılınca Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim teknolojileri düzeylerinin 3.9 puan ile ileri düzeyde (x>3.68) olduğu görülmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği'nin 5 maddeden oluşan "Yazılım Kullanımı" alt boyutunda eğitim teknolojisi düzeylerine ilişkin nitel olarak yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış form kullanılarak yapılan görüşmeler ve yanıtları paylaşılmıştır.

"Sunum programları (Power point, Presenter vb.) ile hazırladığım sunularımı animasyonlar ile zenginleştirmek hoşuma gider." Maddesi ile ilgili yapılan görüşmede sorular ve öğretmen adaylarının bazı yanıtlarına örnekler aşağıda görülmektedir.

-Adobe presenter daha önce kullandın mı?

K1: Efendim? … Yok hocam onu kullanmadım hiç.

K3: Ne dediniz? … Hiç duymadım. Bilmediğim bir program.

K2, K4, K5, K6: ilk defa duyuyorum.

-Animasyonların türü cinsi veya uzantısı var mıdır? Siz oluşturabilir misiniz? Sunuma nasıl eklersiniz?

K1: Çizgi film türleri olabilir. Mutlaka bir yolunu bulurum. O içerikler eklenir sunuma.

K3: Animasyon derken çizgi filmleri hayal etmiştim. Hareketli resim olarak değil bence. Yani sürekli yapıyor gibi düşünülüyor.

K1: Bir bilgisayar uzmanlığı gerektirir. Çok iyi bir şekilde yapılmaz. Ben o kadar teknik donanıma sahip değilim. Eğer ki bilsem yapabilsem çok mutlu olurdum.

-Animasyonları sunumlarda kullanırken nelere dikkat etmeliyiz?

K1: Dijital ögeler yeni z kuşağının dikkatini çekiyor bunları kullanmak onların dikkatini çekiyor.

K2, K4, K5, K6: Renklerin uyumlu olmasına dikkat ederim.

-Bu konuda dikkate aldığınız bir kuramsal bilginiz var mı?

K2: Renkler veya kontras ayarlarına dikkat ederim.

K4: Ders kitabı incelemeleri ile ilgili derste bir şeyler göstermişlerdi.

"Verilerimi hesaplama tablo (Microsoft Excel, Calc vb.) programını kullanarak saklamayı tercih ederim." Maddesi ile ilgili yapılan görüşmede sorular ve öğretmen adaylarının bazı yanıtlarına örnekler aşağıda görülmektedir.

-Şimdiye kadar kaç satırlık işlem yapmışsınızdır? Hiç excel de sakladığınız veriniz var mı?

K1:Sadece okulda lazım olduğu kadar kullandım. Başka tecrübem olmadı…

K3: Ders dışında kullanmadım…

K4: Ders içeriğinde yaptım. Haricinde yapmadım.

“İhtiyaç hâlinde grafik ve çizim programlarını (Paint, Photoshop vb.) kullanırım.” Maddesi ile ilgili yapılan görüşmede sorular ve öğretmen adaylarının bazı yanıtlarına örnekler aşağıda görülmektedir.

-Photoshop programını ne için kullanıyorsunuz? Bilgisayarda kullandınız mı?

K1, K2, K3, K4, K5, K6: Androidlerdeki Photoshop uygulamaları kullandım.

K3:Sosyal medyada ihtiyaç duyuluyor. Arka fonlar için bazen kullanıyorum.

K2, K3, K4, K6: Bilgisayarda kullanmadım.

Sonuç

Araştırmanın ilk aşamasında kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik yönünden yeterli olduğuna dair veriler mevcuttur. Öğretmen adaylarının nicel ölçme aracına verdiği yanıtlar göz önüne alınınca eğitim teknolojileri düzeylerinin ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak araştırmanın ikinci aşamasının verileri öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri düzeyleri ile ilgili farklı yorumlamalara neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları kadarı ile ve akıllı telefonlardan hazır önlerine gelen uygulamaları kullanmış oldukları kadarının eğitim teknolojileri düzeyleri için yeterli olduğu algısına sahip oldukları hissine kapıldıkları anlaşılmıştır.

Eğitim teknolojisi, eğitimde bireyselleşmeyi desteklerken daha fazla bilgiye ulaşmayı sağlar. Sanılanın aksine eğitim teknolojisi öğrenme ortamlarında sadece teknolojinin işe koşulması anlamına gelmez. Teknolojik araçların kullanılıyor olması tek başına verimlilik göstermez; tam öğrenmeyi sağlanamaz. Eğitim teknolojisi bir sistemler bütünüdür, bilim ve uygulama arasındaki bağı sağlar. Türkçe Öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimler göz önüne alındığındaysa Meslek Bilgisi Seçmeli Dersi olarak Öğretim Teknolojileri, Genel Kültür Seçmeli Dersi olarak da Bilişim Teknolojileri dersleri öğretmen yetiştirmede günümüz eğitim teknolojisi yeterlikleri ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı söz konusu olabilmektedir. Özellikle Eğitimde Grafik ve Canlandırma, Öğretim Tasarımı, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi derslerinin günümüz Milli Eğitim Bakanlığı okulları ve dersliklerinde kullanılan Eğitim Teknolojileri sistemlerine yönelik yeterlikler içerdiği bilinmektedir. Bu derslerin tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi Türkçe Öğretmenliği programlarında da olması ve mevcut görevdeki öğretmenlerimize de bu konularda hizmet içi eğitimlerin verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Özbildirim çalışmalarında bireylerin kendileri veya içinde bulundukları durum hakkındaki bir soruyu yanıtlarken, bir soru içeriğinin dışında bazı etkiler altında kaldıkları uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Bu etkiler arasında en geniş ilgi uyandıran, soruyu yanıtlayan kişinin kendisinin diğerlerince beğenilen özelliklere veya davranışlara sahip görme ve gösterme eğilimidir. Sosyal beğenirlik etkisi olarak adlandırılan bu eğilim, hem ölçmenin geçerliliği, hem de kendi başına bir kişilik boyutu olarak birçok araştırmanın sorusunu oluşturmuştur (Kozan, 1983). Katılımcılar anketleri uygulama koşullarına göre yanlı yanıtlar verebilmektedirler. Bu katılımcıların kendi niteliklerini abartma şeklinde kendini göstermekte ve sosyal beğenirlik ölçme araçlarının işe koşulması ile bu fark ortaya çıkabilmektedir (Paulhus, 1991).

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda katılımcıların yanıtları veya söylemlerinin geçerli ve doğru olduğu varsayımı sınırlılık olarak kabul edilerek çok sayıda adaya ulaşabilmek amacıyla sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Adaylarda sıklıkla ölçme aracının maddelerine verilen yanıtlarda kendisi ile ilgili toplum yanlısı davranış sergileyerek olumlu görüntü vermek adına sosyal beğenilir yani istenilir yanıtlar vererek gerçeği çarpıtma eğilimleri ile karşılaşılabilmektedir. Bu sosyal beğenirlik sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Tam anlamıyla geçerli olmayan yanıtlarla problem durumlarına yanıtlar aranması sağlıksız sonuçlar elde edilmesine neden olmaktadır.

Araştırmalarda zaman sınırlaması olduğunda, kısa sürede daha çok katılımcıya ulaşmak için nicel ölçme araçları kullanılabilmektedir. Bu gibi durumlarda eğer nitel araştırmalarla nicel veriler desteklenemiyorsa sosyal beğenirlik ölçeklerinin birlikte kullanılarak analizlerin yapılmasının araştırma sonuçlarını geçerlilik ve güvenilirlik yönünden güçlendireceği söylenilebilir.

Kaynakça

AECT. (2008). Definition. In A. Januszewski ve M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 1–14). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Alkan, C. (1998) *Eğitim Teknolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni. *Çev. Ed. SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap*.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, *24*(4), 349.

Engler, D. (1970). Instructional technology and the curriculum. *The Phi Delta Kappan*, *51*(7), 379-381.

Ganster, D. C., Hennessey, H. W., & Luthans, F. (1983). Social desirability response effects: Three alternative models. *Academy of Management Journal*, *26*(2), 321-331.

Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *15*(1).

Haran, S., & Aydın, O. (1995). Depresyon, Umutsuzluk, Sosyal Begenirlik Ve Kendini Kurgulama Düzeyinin İntihar Fikirleri İle İlişkisi. *Kriz Dergisi*, *3*(1), 218-222.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *1*(1).

Johnson, T. P., Fendrich, M., & Hubbell, A. (2002, May). A validation of the Crowne-Marlowe social desirability scale. In *57th Annual meeting of the american association for public opinion research*.

Kozan, K. (1983). Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir sosyal beğenirlik ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, *10*(3), 447-478.

Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, *47*(4), 2025-2047.

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In Robinson, J. P., Shaver, P. R. and Wrightsman, L. S. (eds.), *Measures of Personality and Social Psychology Attitudes* (pp. 17–59). New York: Academic Press

Rosse, J. G., Levin, R. A., & Nowicki, M. D. (1999). Assessing the impact of faking on job performance and counter-productive job behaviors. In *P. Sackett (Chair), New empirical research on social desirability in personality measurement. Symposium conducted at the 14th annual meeting of the Society of Industrial Organizational Psychology, Atlanta, GA.*

TDK (2019). Erişim: https://sozluk.gov.tr/?kelime=bili%C5%9Fim Erişim Tarihi:11.11.2019

TDK (2019). Erişim: https://sozluk.gov.tr/?kelime=bili%C5%9Fim%20teknolojisi Erişim Tarihi:11.11.2019

UNESCO. (2006). Using ICT to Develop Literacy. Bangkok: UNESCO.

Yalın, H. İ. (2004) *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (13. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.